

Секция «Психология»

Факторы понимания прочитанного и правописания в русском языке

Прихода Наталья Андреевна

Студент

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Факультет психологии, Москва, Россия

E-mail: prikhoda.natalia@gmail.com

Диагностировать степень сформированности навыка чтения можно на 2 уровнях – чтение списка отдельных слов, метод, наиболее широко используемый на Западе, и чтение целого текста, метод, наиболее широко применяемый в России. Такое разделение происходит из-за особенности языковой системы, в которой ребенок учится читать [1], а именно показателя орфографической глубины (или прозрачности), т.е. соответствие буквы одному или нескольким звукам. Так, например, английский язык считается одним из самых непрозрачных (глубоких) языков мира [1], а итальянский [6] или турецкий, наоборот, считаются языками прозрачными.

В глубоких орфографиях одной букве может соответствовать много звуков, поэтому фонематическая правильность (ассигасу) прочтения отдельного слова является показателем при диагностике чтения. А исследования орфографически прозрачных языков, например немецкого, показали, что даже если начинающий читатель быстро осваивает правильное чтение отдельных слов, показатели беглости (fluency) чтения связного текста являются лучшими для оценки сформированности навыка [7]. При чтении текста дополнительно к процессу декодирования подключаются механизмы антиципации, догадки с опорой на контекст, лингвистические механизмы синтагматических связей, облегчающих актуализацию следующего слова, возрастает доля лексических решений и убывает доля сублексических [3].

Русский язык не является явным представителем одного из полюсов прозрачности. Так как при относительно прозрачной графемо-фонематической структуре (регулярные и консистентные соответствия по направлению от буквы к звуку), соответствия от звука к букве - менее прозрачны из-за таких фонетических процессов, как редуцирование безударных гласных или оглушение звонких согласных перед глухими или в конце слов. К тому же, слоговая структура русского языка сложна [1; 8], что может вызывать затруднения при овладении навыков фонематического осознания и в результате этого, затруднения при овладении навыков чтения и правописания [10]. Такая особенность языка ведет к невозможности безоговорочного перенесения результатов, полученных при исследовании других языков, как прозрачных орфографий, так и непрозрачных.

Цель данного исследования – определить предикторы понимания прочитанного и правописания в русском языке. Для этого было проведено исследование на 96 русскоговорящих школьниках 2-3 классах среднеобразовательной школы г. Санкт-Петербурга, т.е. детей которые уже прошли начальный этап обучения чтению. С каждым ребенком были проведены методики и получены следующие показатели: невербальный IQ (методика СФИТ-2 [5]), количество правильно прочитанных слов из списка слов, в котором систематически варьировалась сложность (модифицированная методика WRAT [7]), беглость чтения текста, т.е. количество правильно прочитанных слов за минуту (методика СМИНЧ [2; 4]), количество правильно прочитанных слов в тексте (методика

СМИНЧ [2; 4]), понимание прочитанного (количество правильных ответов на вопросы по тексту из методики СМИНЧ [2; 4]) и правописание, т.е. количество правильно написанных слов «под диктовку» (модифицированная методика WRAT [9]).

Результаты корреляционного анализа показали, что основные показатели грамотности (чтение отдельных слов, беглость чтения текста, правописание и понимание прочитанного) связаны друг с другом (все $|r| > 0,241$, $p < 0,01$), указывая на то, что эти навыки связаны между собой. Однако, слабая связь между точностью чтения целого текста и отдельного слова ($r = -0,358$, $p < 0,05$), а также между точностью и скоростью чтения целого текста ($r = -0,241$, $p < 0,01$) говорит о неполном совпадении этих навыков. Также факт того, что невербальный интеллект не связан с показателями грамотности (все $r < 0,124$, все $p > 0,05$), позволяет предположить, что невербальные когнитивные функции не являются важным фактором при освоении чтения на начальных этапах.

Также проводилось построение иерархической регрессионной модели, чтобы выявить значимые детерминанты, влияющие на понимание прочитанного и правописание. Результаты такого анализа показали, что (вместе с полом и классом) чтение отдельных слов объясняло 30% дисперсии правописания (коэффициент регрессии $\beta = 0,260$), и 12% дисперсии понимания прочитанного правописания ($\beta = 0,315$). Однако, этот показатель становился незначимым при введении в модель показателя скорости чтения целого текста, который объяснял дополнительные 5% дисперсии как правописания ($\beta = 0,296$), так и понимания прочитанного ($\beta = 0,311$). Такой же результат получался, когда эти предикторы менялись местами в модели. Остальные показатели дали незначимые результаты ($p > 0,055$). Т.е. можно сказать, что основной вклад в понимание прочитанного и правописание делает показатель скорости чтения целого текста. Эти результаты подтверждают исследования других прозрачных орфографий (например, немецкой или итальянской), показывающие, что скорость чтения является лучшим показателем способности к чтению, чем точность [7].

Литература

1. Григоренко Е.Л., Эллиотт Дж.Дж. Чтение о чтении. Воронеж, 2012.
2. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. Л., «Медицина», 1995.
3. Корнев А.Н., Авраменко А.С. Индивидуальная вариативность когнитивных механизмов овладения чтением: корреляционный анализ влияния пола // Проблемы Онтолингвистики-2012 Мат. Междунар.науч. конф., 24-26 апреля 2012 СПб, С.430-437
4. Корнев А.Н., Ишимова О.А. Методика диагностики дислексии у детей. Санкт-Петербург, 2010.
5. Cattell, R. B., & Cattell, H. E. P. (1973). Measuring intelligence with the culture fair tests. Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.
6. Cossu G., Gugliotta M., Marshall J.C. (1995) Acquisition of reading and written spelling in transparent orthography: Two non-parallel processes? // Reading and Writing, 7, 9-22.

7. Frith, U., Wimmer, H., & Landerl, K. (1998). Differences in phonological recoding in German- and English-speaking children. *Scientific Studies of Reading*, 2, 31–54.
8. Kornev, A. N., Rakhlin, N., & Grigorenko, E. L. (2010). Dyslexia from a cross-linguistic and cross-cultural perspective: The case of Russian and Russia. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8, 41–69.
9. Wilkinson, G. S. (1993). *Wide range achievement test* (3rd ed.). Wilmington, DE: Wide Range
10. Ziegler J.C., Goswami U. (2005) Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. // *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.

Слова благодарности

Я благодарна доктору Григоренко Елене Леонидовне за то, что она дала возможность работать с этими данными во время летней стажировки (лето 2012г.) в своей лаборатории Йельского университета, за то, что она руководит мной на протяжении всей моей научно-исследовательской деятельности. Хотела бы отметить вклад доктора Корнева А.Н. и его коллеги Авраменко А.С., которые участвовали в разработке исследования и сборе данных, анализируемых в данном исследовании. Отдельное спасибо хочу сказать доктору Наталье Валерьевне Рахлиной (научный сотрудник Центра по изучению ребенка Йельского университета) за ее терпение к моим первым шагам в науке, за редакцию тезисов, и за всю ту поддержку, которую она мне оказывает в течение всего нашего знакомства. И также я благодарна своему научному руководителю доктору Смирнову Сергею Дмитриевичу за его оперативную помощь в последней редакции тезисов.