

Екатерина Андреевна Касаткина

Ekaterina A. Kasatkina

ВОССОЗДАНИЕ ТЕКСТОВЫХ ОБРАЗОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ

RE-CREATION OF TEXT IMAGES BY PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH SEMANTIC DYSLEXIA DURING READING

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия, ekaterinakasatkina@inbox.ru, SPIN-код: 9681-0752

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, ekaterinakasatkina@inbox.ru, SPIN code: 9681-0752

Аннотация. В публикации рассматривается процесс смыслового структурирования текстовой информации учащимися младшего школьного возраста с семантической дислексией. Целью является характеристика особенностей данного процесса на обобщенно-символическом уровне взаимодействия с текстом. Теоретические основы исследования предполагают рассмотрение текста как смыслового единства, состоящего из смысловых элементов. В ходе комбинирования данных элементов в сознании реципиента воссоздается проекция текста. Способностью к формированию текстовых проекций человек овладевает в младшем школьном возрасте, во многом благодаря развитию дискурсивного мышления. Младшие школьники с семантической дислексией, согласно исследованиям, имеют значительно более низкий уровень развития умений перцептивно-смыслового анализа текста, что препятствует полноценному

Abstract. This publication examines the process of semantic structuring of text information by primary school students with semantic dyslexia. The aim is to characterize the specific features of this process at the generalized symbolic level of interaction with the text. The theoretical foundations of the study presuppose viewing text as a semantic unity consisting of semantic elements. By combining these elements, a projection of the text is re-created in the recipient's mind. The ability to form text projections is acquired at primary school age, largely due to the development of discursive thinking. According to research, primary school students with semantic dyslexia demonstrate significantly lower levels of perceptual-semantic text analysis skills, which hinders a complete understanding of the full depth of textual meanings. The study allowed the author to identify the levels of development of semantic structuring actions necessary for constructing a logical-semantic pic-

© Касаткина Е. А., 2026

пониманию всей глубины текстовых смыслов. Проведенное нами исследование позволило определить уровни сформированности действий смыслового структурирования, необходимых для построения логико-смысловой картины текста. Учащиеся с семантической дислексией демонстрировали более низкие показатели выполнения заданий, чем их сверстники без речевой патологии. Были определены и охарактеризованы трудности определения последовательности событий текста с позиций событийного и объективного времени, а также сложности установления причинно-следственных связей между заданными и самостоятельно выделенными событиями текстового отрывка. В качестве причин появления данных трудностей определена несформированность метаязыковой рефлексии и когнитивных текстовых операций, снижение ассоциативно-смыслового потенциала языковых единиц, низкий уровень осознания чтения как целенаправленной деятельности.

Ключевые слова: начальная школа, младшие школьники, чтение детей, нарушения чтения, навыки чтения, текстовые образы, семантическая дислексия, смысловое структурирование, текстовая информация, трудности чтения.

Информация об авторе: Касаткина Екатерина Андреевна, аспирант кафедры логопедии, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия, ekaterinakasatkina@inbox.ru.

Для цитирования: Касаткина, Е. А. Воссоздание текстовых образов младшими школьниками с семантической дислексией в процессе чтения / Е. А. Касаткина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2026. — № 1 (81). — С. 92-110.

ture of the text. Students with semantic dyslexia demonstrated lower task performance than their peers without speech pathology. The article identified and characterized difficulties in establishing the sequence of text events from the perspective of event-based and objective time, as well as difficulties in constructing cause-and-effect relationships between given and independently identified events in a text passage. The lack of well-formed metalinguistic reflection and cognitive textual operations, a decrease in the associative and semantic potential of linguistic units, and a low level of awareness of reading as a purposeful activity are considered to be the causes of these difficulties.

Keywords: primary school, primary school students, children's reading, reading disorders, reading skills, text images, semantic dyslexia, semantic structuring, text information, reading difficulties.

Author's information: Kasatkina Ekaterina Andreevna, Post-Graduate Student of Department of Logopedics, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

For citation: Kasatkina, E. A. (2026). Recreation of Text Images by Primary School Students with Semantic Dyslexia During Reading. *Special Education*, 1(81), pp. 92-110. (In Russ.).

Введение

Реалии современной начальной школы, связанные с проблемами восприятия и понимания текста обучающимися, свидетельствуют об особой актуальности вопросов интерпретации языковой действительности, в том числе на текстовом уровне. Повышение объема информации, с которой приходится взаимодействовать школьнику, обуславливает необходимость более тщательного ее отбора и анализа. В последнее десятилетие наблюдается тенденция к поверхностному восприятию письменных и устных речевых сообщений, что в значительной мере связано с клиповым мышлением школьников. Поскольку обучающимися не проводится глубокая смысловая обработка текстов, значительно ограничивается объем информации, извлекаемой из того или иного речевого произведения.

Базовыми умениями анализа письменных речевых сообщений человек овладевает в младшем школьном возрасте. Грамотный подход к обучению структурно-смысловому анализу текста является основой для изучения всех школьных предметов и влияет на результаты освоения школьной программы.

Согласно данным исследователей в области логопедии, учащиеся с нарушениями речи, в том числе с семантической дислексией,

ей, испытывают особые трудности в понимании читаемого текста и воссоздании его образов в ходе смыслового структурирования содержания.

Целью данной публикации является раскрытие особенностей смыслового структурирования информации младшими школьниками с семантической дислексией (на обобщенно-символическом уровне взаимодействия с текстом).

Теоретические основы исследования

В основе усвоения знаний при чтении самых разных текстов лежат процессы смыслового восприятия и понимания, тесно взаимодействующие между собой. Исследователи рассматривают их как две стороны одного явления: процессуальную и результативную.

В ходе смыслового восприятия первичного «знакового продукта» в сознании воспринимающего формируется определенный образ текста, его проекция. А. И. Новиков понимает под проекцией текста не хаотичное сочетание текстовых образов, а внутренне организованную иерархию представлений [13].

Проекция текста выстраивается не только на основе его лингвистической составляющей, но и на основе привлечения экстралингвистических знаний читателя. Опора на предшествующий

языковой и интеллектуальный опыт реципиента является важным условием успешного понимания текстовых смыслов [7].

На формирование текстовых мыслеобразов влияет как эксплицитная, так и имплицитная информация. Если первая представлена в тексте в явном виде, то вторая не имеет четкого вербального выражения и извлекается посредством образования моделей выводных знаний [7]. За создание подобных моделей отвечает процесс инференции, обеспечивающий понимание не только фактуального, но и концептуального информационного слоя текста.

Чтобы осуществить смысловое структурирование текстовой информации, нужно воспринимать текст как смысловое единство, а входящие в него структурные элементы понимать как элементы смысловые. Отношения между данными элементами выстраиваются таким образом, что изменение одного из них обуславливает изменение других [10]. В таком случае задачей читателя при взаимодействии с текстом является соотнесение элементов первичного текста друг с другом, поиск взаимосвязей между ними и формирование в сознании структурного образа текста.

Смысловое структурирование текстовой информации может происходить посредством создания образно-смысловой картины

текста (детализация и конкретизация образов, эпизодов сюжета) и его логико-смысловой картины (воссоздание причинно-следственных, пространственно-временных и иных связей текста). Важной является структурно-смысловая переработка содержания текста на двух уровнях взаимодействия с ним: конкретно-образном и обобщенно-символическом [12].

Методисты отмечают, что облегчить создание структурного образа текста может применение специальных визуальных опор. Подобные опоры используются в технологии когнитивной визуализации. Данная технология предполагает визуальную трансформацию содержания текста и способствует созданию и вынесению во внешний план деятельности мыслеобразов [9; 11].

Активное развитие умений перцептивно-смысловой обработки текстовой информации происходит в младшем школьном возрасте. Психолингвистическая оценка когнитивных возможностей учащихся свидетельствует о возникновении у них дискурсивного мышления. Уровень развития мыслительной деятельности позволяет ученикам осуществлять действия по свертыванию и развертыванию текстовой информации, построению гипотез о дальнейшем развитии событий, перекодированию содержательных структур в смысловые, воссозда-

нию не только эксплицитно представленной информации, но и информации, не выраженной посредством вербальных единиц [14].

Готовность к смысловому структурированию текстовой информации у учащихся начальных классов выражается также в активном развитии воссоздающего воображения. Данный процесс обеспечивает воссоздание и конкретизацию образов, получивших свое отражение в текстовом пространстве¹.

Не менее важным для успешной интерпретации текста младшими школьниками является достаточный уровень сформированности метаязыковой рефлексии. Исследователи выделяют две стороны данного процесса: имплицитную, подразумевающую внутренний процесс размышлений над языком или речью, и эксплицитную, предполагающую вербализацию ментальных метаязыковых операций в устной или письменной форме².

Исследователи в области логопедии отмечают наличие многообразных трудностей восприя-

тия и понимания текста у младших школьников с нарушениями речи.

Экспериментальные данные свидетельствуют об ограниченных возможностях смысловой идентификации текста у учащихся начальной школы с общим недоразвитием речи и фонетико-фонематическим недоразвитием. Обе группы школьников имеют значительно более низкие показатели выполнения заданий в сравнении со своими сверстниками без речевой патологии. Их типы развития смысловой идентификации текста характеризуются как неоптимальные и выражаются в сложностях лексической идентификации, смыслового интонирования и идентификации смысловой композиции текста³.

Также в ходе изучения различных аспектов процесса перцептивно-смысловой обработки текста у учащихся с нарушениями речи установлены ограничения в понимании фактуальной информации, трудности выявления основных сюжетобразующих элементов, недостатки синтезирования информации [5].

Множественные ошибки и неточности смыслового анализа

¹ Страдова А. И. Развитие воссоздающего воображения младших школьников на уроках литературного чтения : дис. ... канд. пед. наук. 2022. 249 с.

² Шумарина М. Р. Метаязыковая рефлексия в фольклорном и литературном тексте : дис. ... д-ра филол. наук. 2011. 802 с.

³ Епишкина Е. Н. Формирование смысловой идентификации письменного текста у учащихся начальных классов : дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 180 с.

текстовой информации обусловлены, по мнению исследователей, несформированностью когнитивных механизмов, отвечающих за смысловое восприятие письменных сообщений. К таким механизмам относят механизмы вероятностного прогнозирования, смысловой компрессии, инференции, экспликации и повествовательной организации предикативной семантики текста и некоторые другие [1; 2; 4].

Особую категорию среди младших школьников с нарушениями речи составляют учащиеся с дислексией. Выделяются различные по механизму возникновения и течению изолированные типы дислексии: техническая и семантическая. Особый интерес для нас представляют обучающиеся с семантической дислексией. Лонгитюдное исследование возможностей перцептивно-смысловой обработки текстовой информации у данной группы школьников свидетельствует о снижении показателей понимания письменных речевых сообщений от первого к четвертому классу, обусловленном усложнением содержания текстов. При этом совершенствование технической стороны чтения не способствует развитию смысловой стороны данного процесса у учащихся с семантической дислексией [8].

Особые сложности у школьников данной категории возни-

кают при необходимости извлечения имплицитной (зашифрованной) информации текста и создания на ее основе инферентных выводов. Характерными также являются ошибки учащихся в прогнозировании последующих смысловых элементов текста, неготовность к корректировке первоначальных гипотез; трудности перестройки сюжета и выявления глубинных внутритекстовых связей [3].

Следует обратить внимание на то, что при достаточном количестве работ, посвященных анализу процессов восприятия и понимания текста обучающимся с речевыми нарушениями, отмечается ограниченное число публикаций, отражающих экспериментально проверенные данные, характеризующие особенности смыслового структурирования текстовой информации младшими школьниками с семантической дислексией.

Методы и материалы исследования

Экспериментальная часть нашего исследования ориентирована на изучение особенностей создания структурного образа текста младшими школьниками. Для участия в эксперименте нами было отобрано 140 учеников четвертых классов школ г. Москвы. Контрольная группа (КГ) включала 70 учеников с нормативными показателями чтения, эксперименталь-

ная группа (ЭГ) — 70 школьников, имеющих нарушение смысловой стороны чтения (заключение «семантическая дислексия»). Предварительное логопедическое обследование подтвердило соответствие технической стороны чтения всех учащихся возрастным нормативам. Состояние устной речи школьников также находилось в рамках возрастной нормы.

Методика исследования особенностей смыслового структурирования текстовой информации при чтении включает в себя две серии заданий. Содержанием материалов первой серии предусматривалось изучение возможностей создания образно-смысловой картины текста (конкретно-образный уровень взаимодействия с текстом). Экспериментальные результаты, полученные в первой серии, рассмотрены нами в других публикациях.

Настоящая статья включает материалы, связанные с описанием содержания и результатов выполнения заданий второй экспериментальной серии. Вторая серия направлена на изучение возможностей создания логико-смысловой картины текста (обобщенно-символический уровень взаимодействия с текстом). В эксперименте оцениваются следующие действия смыслового структурирования информации: а) действия по определению последовательности событий текста с позиций

событийного времени, б) действия по установлению последовательности событий с позиций объективного времени, в) действия по выявлению причинно-следственной связи между заданными событиями конкретного отрывка, г) действия по установлению причинно-следственной связи между самостоятельно выделенными событиями отрывка. Результаты структурного анализа текста записывались в специально разработанные графические опоры, способствующие вынесению формируемых мыслеобразов во внешний план [9; 11].

В качестве речевого материала использовались адаптированные в соответствии с программными требованиями фрагменты произведений В. Бианки и Р. Брэдли.

Для выполнения заданий школьникам предлагалось самостоятельно ознакомиться с содержанием текстов. Ответы вписывались в бланки, черновики не выдавались. Подобный формат организации процесса выполнения заданий был обусловлен необходимостью оценки смыслового чтения как деятельности. Нами фиксировалось умение/неумение учащихся осознавать цель действий, соотносить с ней полученный результат и корректировать результат действия в случае его несовпадения с целью. В связи с этим мы обращали внимание не

только на итоговые ответы учеников, но и на процесс продвижения к таким ответам. Отсутствие черновиков позволило нам отметить, как часто школьники исправляли ошибки и насколько исправления оказались эффективными для построения структурного образа текста. Использование графических опор позволяло наглядно представить результат действий для его дальнейшего сопоставления с целью.

Результаты исследования

Проведенный нами анализ ответов испытуемых свидетельствует о наличии выраженных трудностей структурирования смысловой информации на обобщенно-символическом уровне взаимодействия с текстом младших школьников с дислексией.

Для оценки **действий по определению последовательности событий текста с позиций событийного** (задание 1) и **объективного** (задание 2) **времени** нами был подобран и адаптирован отрывок из текста Р. Брэбери. Текстовый фрагмент имеет инвертированный порядок изложения событий. Сначала описываются события, происходящие в настоящем времени, затем автор переносит нас в прошлое — в более далекое, затем в менее далекое, — а в конце отрывка мы вновь возвращаемся в настоящее и узнаем о развитии сюжетной

линии, описанной в начале текста.

Нами были выделены основные события сюжета и включены в соответствующий реестр. Учащимся была предложена хаотичная последовательность событий:

1. Чарли прибежал домой к своей дальней родственнице.
2. Чарли находился у себя дома один.
3. Старуха не дала Чарли совершить побег.
4. Старуха делала змеиный талисман из высушенной лягушки.
5. Чарли решил убежать от Старухи обратно к себе домой.
6. Чарли открыл дверь домишка и вышел к Старухе.
7. Старуха захотела, чтобы Чарли остался у нее навсегда и стал ее сыном.
8. Старуха пообещала, что сделает Чарли невидимкой.
9. Родители Чарли уехали в город в горах.
10. Чарли закрылся в домишке Старухи.

После прочтения отрывка и ознакомления с реестром событий учащимся предлагалось расставить номера событий на двух временных прямых. В задании 1 необходимо было установить порядок событий, отраженный в тексте, в задании 2 требовалось определить действительный ход событий (как это происходило за текстом). Как выглядела временная прямая, показано на рис. 1.

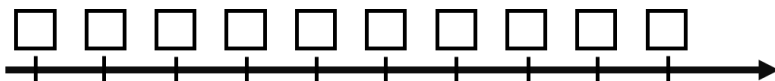


Рис. 1. Схема временной шкалы, предназначенная для отображения порядка следования событий сюжета (установление событийного и объективного времени)

Верная последовательность событий с позиций событийного времени (задание 1) была следующей:

4. Старуха делала змеиный талисман из высушенной лягушки.

9. Родители Чарли уехали в город в горах.

2. Чарли находился у себя дома один.

1. Чарли прибежал домой к своей дальней родственнице.

7. Старуха захотела, чтобы Чарли остался у нее навсегда и стал ее сыном.

5. Чарли решил убежать от Старухи обратно к себе домой.

3. Старуха не дала Чарли совершить побег.

10. Чарли закрылся в домишке Старухи.

8. Старуха пообещала, что сделает Чарли невидимкой.

6. Чарли открыл дверь домишка и вышел к Старухе.

С позиций объективного времени (задание 2) события необходимо было расставить таким образом:

9. Родители Чарли уехали в город в горах.

2. Чарли находился у себя дома один.

1. Чарли прибежал домой к своей дальней родственнице.

7. Старуха захотела, чтобы Чарли остался у нее навсегда и стал ее сыном.

5. Чарли решил убежать от старухи обратно к себе домой.

3. Старуха не дала Чарли совершить побег.

10. Чарли закрылся в доме старухи.

4. Старуха делала змеиный талисман из высушенной лягушки.

8. Старуха пообещала, что сделает Чарли невидимкой.

6. Чарли открыл дверь домишка и вышел к старухе.

Анализ ответов, связанных с установлением пространственно-временных отношений между событиями, показал, что при построении образа текста учащиеся с дислексией не выстраивают в сознании четкую иерархию внутритекстовых связей. Часть школьников не пыталась обнаружить внутренней связи в порядке изложения, а лишь ориентировалась на языковые единицы, совпадающие в тексте и формулировках заданных событий (в реестре). Чем сильнее отличались данные фор-

мулировки, тем сложнее ученикам было определить место события в иерархии пространственно-временных связей текста. В итоге логика построения сюжета частично или полностью нарушалась, терялся смысл.

Установление событийной (текстовой) последовательности оказалось для школьников более простым заданием, чем установление объективного порядка следования событий. Не все четвероклассники ЭГ смогли перевести порядок следования событий из событийного времени в объективное, в обоих заданиях отображалась одна и та же последовательность (событийная).

Большинство работ участников ЭГ характеризовалось верным выделением первого события, однако последующие события располагались в хаотичном порядке. Также было отмечено, что школьники ЭГ выделяли переходы между прошлым и настоящим временем, пытались построить логику происходящего, однако терялись в связях между событиями в рамках одного времени.

Обратим внимание на то, что в тексте было лишь несколько вербальных маркеров, указывающих на изменение времени повествования («в начале недели», «два дня назад»). Многие пространственно-временные связи были представлены в тексте им-

PLICITно и требовали дополнительной экспликации. Ученики с дислексией затруднялись в раскрытии последовательности развития событий и построении на этой основе образа текста, если встречались с неявно выраженной информацией.

Не менее сложным для учащихся ЭГ оказалось выполнение **действий по выявлению причинно-следственной связи между заданными (задание 3) и самостоятельно выделенными (задание 4) событиями отрывка.**

Третье задание предполагало работу с текстовым отрывком, повествующим о двух юных охотниках. На основе анализа содержания текста ученикам необходимо было заполнить графическую форму, вписав в нее две пары утверждений, отражающих причинно-следственные отношения. Утверждения были заранее сформулированы нами и представлены школьникам:

1. Паша решил идти на охоту.

2. Паша прочитал в книге «Охотничий календарь» про законы охоты и не хотел их нарушать.

3. Ястреб унёс Пашиного пехуха.

4. Паша отказался идти на охоту.

Ниже предлагается графическая форма для внесения утверждений.



Причина		Следствие
	 ПОЭТОМУ	
	 ПОЭТОМУ	

Рис. 2. Графическая форма, предназначенная для внесения заданных утверждений, связанных причинно-следственными отношениями

Школьники с дислексией затруднялись в установлении причинно-следственных связей между заданными утверждениями. Часть испытуемых выписывала утверждения, не являющиеся друг для друга причиной и следствием. Нередко встречался такой ответ: *«Паша решил идти на охоту» ПОЭТОМУ «Паша отказался идти на охоту».*

Некоторым четвероклассникам удавалось выделить верные пары утверждений, однако они не могли определить, какое из двух утверждений является причиной, а какое следствием. В результате получались следующие ответы: *«Паша отказался идти на охоту» ПОЭТОМУ «Паша прочитал в книге „Охотничий календарь“ про законы охоты и не хотел их нарушать».*

Выделенные нами утверждения, состоящие в причинно-следственных связях, были расположены в тексте дистантно и не имели вербальных маркеров («поэтому», «потому что» и т. д.). Многим учащимся оказался недоступен анализ дистантно расположенной информации и эксп-

лицирование внутритекстовых связей. Ученики, затрудняясь в установлении причинно-следственных отношений между заданными утверждениями, подобрали к некоторым из них другие причины и следствия из содержания текста. Например: *«Он хотел сделаться хорошим охотником» ПОЭТОМУ «Паша прочитал в книге „Охотничий календарь“ про законы охоты и не хотел их нарушать», «Ястреб унёс Пашиного петуха» ПОЭТОМУ «Паша заорал держи его».* Школьники облегчили себе задачу, отыскав причинно-следственные отношения не в дистантных, а в смежных частях текстового отрывка.

Изучение возможностей установления причинно-следственных связей между самостоятельно выделенными событиями в задании 4 проводилось на материале того же отрывка текста Р. Брэдбери, который послужил речевым материалом для заданий 1 и 2 второй серии эксперимента. Мы создали схематичную графическую опору и частично заполнили ее некоторыми событиями, описанными в тексте. Школьни-

кам необходимо было вписать в схему недостающие события, самостоятельно отыскав их в содержании текста. Подчеркнем, что причинно-следственные связи в данном отрывке содержались преимущественно в бессоюзных предложениях и не эксплицировались посредством подчини-

тельных союзов «потому что», «так как» и др.

Данное задание оказалось самым сложным для учеников с нарушением смысловой стороны чтения. Ни один четвероклассник ЭГ не смог верно установить причинно-следственные отношения во всех пяти случаях.

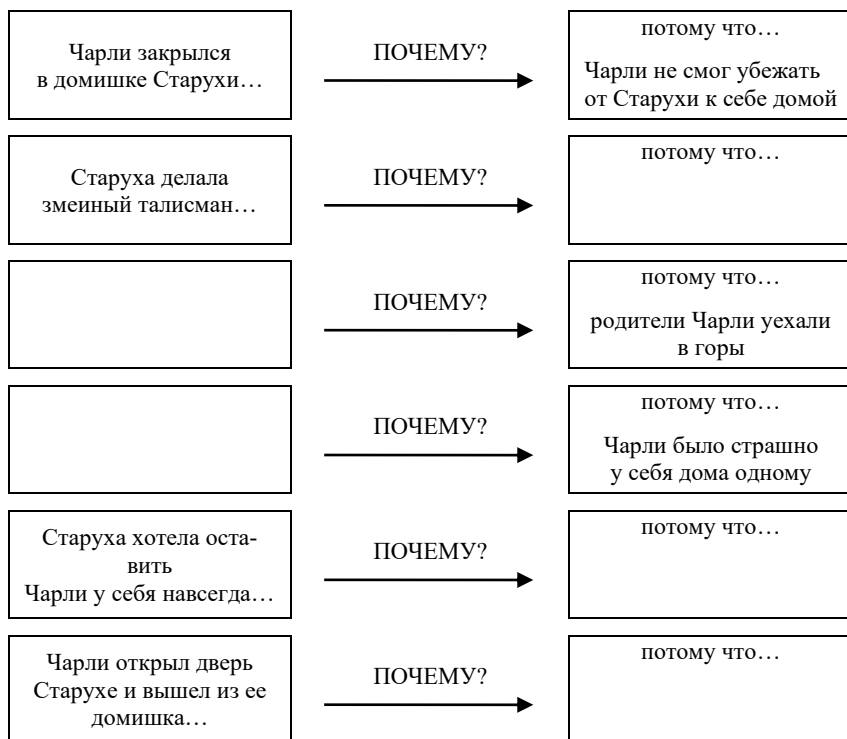


Рис. 3. Графическая форма, предназначенная для внесения самостоятельно выделенных утверждений, связанных причинно-следственными отношениями

Как и в предыдущем задании, школьники выделяли в качестве причины или следствия событие, таковым не являющееся. Примерами подобных ошибок служат следующие ответы: «*Старуха делала змеиный талисман, потому что хотела сделать Чарли невидимым*» (на самом деле, талисман нужен был ей, чтобы открыть замок на двери дома, где прятался Чарли), «*Старуха хотела оставить Чарли у себя навсегда, потому что она хотела, чтобы он был с ней рядом*» (второе утверждение не является причиной для первого, они оба являются следствиями того, что Старухе было очень одиноко).

Больше всего ошибок школьники допустили в пятом пункте схемы. Оказалось, что определить причину и следствие, касающиеся действий героя, для учеников проще, чем установить отношения между утверждениями, связанными с чувствами героя.

Также наблюдались случаи, когда причина подменялась следствием и наоборот: «*Старуха хотела оставить Чарли у себя навсегда, потому что она не дала ему убежать*». К первой части утверждения необходимо было подобрать причину, однако учащиеся подбирали следствие.

Когда школьникам не удавалось вычленить причинно-следственные связи из содержания текста, они придумывали соб-

ственные, выходящие за рамки смысловой канвы отрывка: «*Старуха делала змеиный талисман, потому что она крутая колдунья и хотела потренироваться делать что-то новое*», «*Чарли открыл дверь старухе и вышел из ее домишки, потому что он устал там уже сидеть*».

По сравнению с предыдущим заданием, в данном задании было зафиксировано намного больше нулевых реакций. Если в некоторых случаях при возникновении сложностей четвероклассники все же пытались выстроить структурный образ текста, пусть и с неточностями, то последнее задание характеризовалось множественными отказами от его выполнения.

Как мы указывали ранее, для нас имели значение не только результаты, но и процесс выполнения заданий. На бланках, выданных школьникам, было достаточно свободного места, что позволяло им делать заметки и исправления. Анализ записей, не относящихся к итоговому ответу, позволил установить, насколько осознанно четвероклассники подходят к деятельности по созданию структурного образа текста.

Изучив бланки учащихся КГ, мы отметили, что не все ученики смогли сразу верно воссоздать образную структуру текстов. Переведа возникшие мыслеобразы в письменный формат (в бланк от-

вета), они анализировали свои записи и вносили изменения, если считали, что результат не совпадает с тем, что требовалось в задании. Сделанные поправки в итоге приводили учеников КГ к правильному ответу.

В работах школьников ЭГ наблюдалось гораздо меньшее число заметок и исправлений. Преимущественно мы наблюдали неверные ответы или нулевые реакции на задания. На этом основании можем сделать вывод о том, что учащимся с дислексией сложно проводить оценку своей деятельности по созданию структурного образа текста. Школьники не пытаются анализировать ответы на предмет соотношения их с целью своих действий, поскольку не воспринимают чтение как осознанную деятельность.

Помимо качественного анали-

за ответов и характеристики ошибок, допускаемых младшими школьниками с нарушением смысловой стороны чтения в процессе составления структурного образа текста, был также проведен их количественный анализ. Каждое действие смыслового структурирования оценивалось по нескольким критериям, выставлялась балльная оценка. На основе подсчета баллов был определен уровень сформированности каждого действия (высокий уровень / средний уровень / низкий уровень).

Данные, отражающие распределение участников ЭГ по уровням сформированности действий смыслового структурирования (на обобщенно-символическом уровне взаимодействия с текстом), представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели сформированности действий смыслового структурирования у младших школьников с семантической дислексией (в %)

	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4
Высокий уровень	13	6	16	0
Средний уровень	59	41	46	41
Низкий уровень	28	53	38	59

Из таблицы видно, что для большинства учащихся ЭГ характерен средний или низкий уровень сформированности действий смыслового структурирования. Количество школьников с высоким уровнем сформированности действий значительно меньше и не превышает 16 %. Самым сложным для четвероклассников ЭГ оказалось выполнение действия по установлению причинно-следственной связи между самостоятельно выделенными событиями текстового отрывка (задание 4). Лучшее всего было сформировано действие по определению последовательности событий текста с позиций событийного времени (задание 1).

Рассуждая о причинах трудностей смыслового структурирования текста, возникающих у младших школьников с семантической дислексией, выделим в качестве одной из них недостаточный уровень развития метаязыковой рефлексии на текстовом уровне. Несовершенство имплицитной стороны данного процесса приводит к неточному формированию в сознании учащихся мыслеобразов, отражающих содержание текста, а особенности эксплицитной стороны обуславливают низкую способность к вербализации выносимых вовне образов.

Другой причиной невысоких показателей выполнения заданий

у учеников с семантической дислексией является несформированность когнитивных операций текстовой деятельности. Ограниченные возможности активизации операций вероятностного прогнозирования, смысловой компрессии, инференции и некоторых других обуславливают множественные ошибки в построении структурного образа текста.

Также важно понимать, что входящие в состав текста вербальные единицы имеют свой ассоциативно-семантический потенциал. У младших школьников с семантической дислексией наблюдается тенденция к снижению ассоциативно-семантического потенциала языковых единиц, не позволяющая им фиксировать обширные ассоциативно-семантические связи слов для более точного понимания внутритекстовых связей текста. В результате причинно-следственные, пространственно-временные и иные отношения воссоздаются учащимися фрагментарно, что влияет на успешность формирования логико-смысловой картины текста.

Поскольку в данном экспериментальном исследовании мы рассматривали чтение как деятельность, считаем важным отметить, что несформированность действий смыслового структурирования текстовой информации на обобщенно-символическом уровне взаимодействия с текстом

у младших школьников с дислексией также обусловливается низким уровнем осознанности в отношении своей читательской деятельности. Школьники не способны анализировать результат своих действий и осуществлять его корректировку в случае несовпадения с целью деятельности.

Заключение

В данной публикации раскрываются значимые аспекты проблемы смыслового структурирования текстовой информации младшими школьниками с семантической дислексией. Представлены результаты исследования структурно-смыслового анализа текста на обобщенно-символическом уровне взаимодействия с ним.

Количественный анализ выполненных школьниками работ свидетельствует о более низком уровне сформированности умений создания / воссоздания структурного образа текста у учащихся с семантической дислексией в сравнении с их сверстниками с нормативными показателями овладения чтением.

Было выявлено, что ограниченные возможности анализа текстовой информации (в ходе создания образа текста) у школьников с семантической дислексией проявляются в неверном установлении порядка следования событий (с позиций событийного и объективного времени), в труд-

ностях выявления причинно-следственных связей между заданными и самостоятельно выделенными событиями отрывка.

К основным причинам, препятствующим успешному построению логико-смысловой картины текста учащимися данной группы, можно отнести низкий уровень сформированности метаязыковой рефлексии на текстовом уровне, недостаточную активизацию когнитивных операций в ходе смыслового анализа текста, снижение ассоциативно-смыслового потенциала языковых единиц.

Следует особым образом подчеркнуть, что деятельность природы процесса чтения требует от обучающихся выполнения стабильных целевых действий на разных уровнях работы с текстом, а у младших школьников с дислексией выявляются трудности формирования сознательного отношения к чтению как к целенаправленной деятельности.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости поиска особых средств и разработки новых технологий, которые явятся основой эффективного управления читательской деятельностью учащихся с дислексией, способствуя повышению показателей развития смысловой стороны чтения.

Литература

1. Бабина, Г. В. Сжатие и развертывание содержания текста учащимися с тяжелы-

- ми нарушениями речи: лингвокогнитивный аспект / Г. В. Бабина, М. М. Любимова // Наука и школа. — 2021. — № 6. — С. 247–255. — DOI: 10.31862/1819-463X-2021-6-247-255. — EDN: QUTYTC.
2. Бабина, Г. В. Механизмы обработки текстовой информации при чтении: прикладные аспекты / Г. В. Бабина // Проблемы современного образования. — 2013. — № 1. — С. 24–32. — EDN: QZYSKV.
3. Бабина, Г. В. Усвоение структурно-семантических параметров речевого произведения учащимися с нарушением чтения / Г. В. Бабина // ПРОчтение: дислексия в XXI веке : сборник материалов IX Междунар. науч.-практ. конф. Российской ассоциации дислексии (10 сентября 2020 г., Москва) / под общ. ред. О. А. Величенковой и А. В. Лагутиной. — Москва : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2020. — С. 27–31. — URL: https://www.logo-mpgu.ru/assets/files/2020/Sbornik_Dis_2020b.pdf (дата обращения: 28.08.2025). EDN: CQTAMS.
4. Грибова, О. Е. Особенности становления процессов понимания текста у детей с тяжелыми нарушениями речи : моногр. / О. Е. Грибова. — [Б. м.] : АСОУ, 2019. — 204 с. — EDN: IUBDVA.
5. Грибова, О. Е. Пути исследования текстовой компетенции (аспект понимания содержательно-фактуальной информации) у подростков с нарушениями речи / О. Е. Грибова // Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика : сборник науч. трудов по итогам Всерос. науч.-практ. конф., Иркутск, 20–21 марта 2020 г. / ФГБОУ ВО «ИГУ» ; под науч. ред. Е. Л. Инденбаум. — Иркутск : Иркутск. гос. ун-т, 2020. — С. 117–126. — EDN: JFOLTZ.
6. Епишкина, Е. Н. Педагогические условия формирования смысловой идентификации текста при чтении в начальной школе / Е. Н. Епишкина // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Аспирантские тетради. — 2009. — № 109. — С. 98–103.
7. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. — Москва : Изд-во Российск. гос. гуманитар. ин-та, 2000. — 382 с. — ISBN 5-7281-0282-4.
8. Иншакова, А. Г. Динамика овладения технической и смысловой сторонами чтения школьниками с дислексией / А. Г. Иншакова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2008. — № 82-2. — С. 64–69. — EDN: JVPWCZ.
9. Кондратенко, О. А. Дидактические принципы реализации когнитивной технологии в дистанционном обучении студентов / О. А. Кондратенко // Теория и практика общественного развития. — 2013. — № 6. — С. 84–88. — EDN: QCXQYN.
10. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. — Москва : Искусство, 1970. — 387 с.
11. Манько, Н. Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности / Н. Н. Манько // Известия Алтайского государственного университета. — 2009. — № 2 (62). — С. 22–28. — EDN: KXQYYR.
12. Мосунова, Л. А. Смысловое чтение как деятельность: ее содержание и структура / Л. А. Мосунова // Вестник ВятГУ. — 2011. — №2-1. — С. 151-157. — EDN: PUIBAP.
13. Новиков, А. И. Смысл как особый способ членения мира в сознании / А. И. Новиков // Языковое сознание и образ мира. — Москва : [б. и.], 2000. — С. 33–38.
14. Седов, К. Ф. Становление дискурсивного мышления (в норме и патологии) / К. Ф. Седов // Онтогенез речевой деятельности. Норма и патология : моногр. / отв. ред. Л. И. Белякова. — Москва : Прометей, 2005. — С. 48–53. — ISBN 5-7042-1558-0.
15. Страдова, А. И. Педагогические особенности формирования воссоздающего воображения у читателей начальной школы / А. И. Страдова // Успехи гуманитарных наук. — 2019. — № 3. — С. 28–34. — EDN: YXECBN.
16. Шумарина, М. Р. Метаязыковая ре-

флексия в фольклорном тексте / М. П. Шумарина // Филологические науки. — 2010. — № 5-6. — С. 56-65. — EDN: NEDYJL.

References

1. Babina, G. V., Lyubimova, M. M. (2021). Szhatiye i razvertyvaniye soderzhaniya teksta uchashchimisya s tyazhelymi narusheniyami rechi: lingvokognitivnyy aspekt = Compression and expansion of text content by students with severe speech impairments: linguistic aspect. *Science and School*, 6, 247–255. DOI: 10.31862/1819-463X-2021-6-247-255. EDN: QUTYTC.
2. Babina, G. V. (2013). Mekhanizmy obrabotki tekstovoy informatsii pri chtenii: prikladnyye aspekty = Mechanisms for processing text information when reading: applied aspects. *Problems of Modern Education*, 1, 24–32. EDN: QZYSKV.
3. Babina, G. V. (2020). Usvoeniye strukturno-semanticheskikh parametrov rechevo-go proizvedeniya uchashchimisya s narusheniyem chteniya = Assimilation of structural and semantic parameters of a speech production by students with reading disabilities. *PROchtenie: dyslexia in the 21st century. Collection of materials of the IX International scientific and practical conference of the Russian Dyslexia Association (September 10, 2020, Moscow) (Edited by O. A. Velichenkova and A. V. Lagutina)*, 27–31. Moscow: State Institute of Russian Language named after A. S. Pushkin. Available at August 28, 2025 from https://www.logo-mpgu.ru/assets/files/2020/Sbornik_Dis_2020b.pdf. EDN: CQTAMS.
4. Gribova, O. E. (2019). Osobennosti stanovleniya protsessov ponimaniya teksta u detey s tyazhelymi narusheniyami rechi = Features of the formation of text comprehension processes in children with severe speech impairments. Monograph. ASOU, 204 p. EDN: IUBDVA.
5. Gribova, O. E. (2020). Puti issledovaniya tekstovoy kompetentsii (aspekt ponimaniya soderzhatel'no-faktual'noy informatsii) u podrostkov s narusheniyami rechi = Ways of studying text competence (aspect of understanding substantive and factual information) in adolescents with speech impairments. *Supporting the socialization of children with special educational needs: theory and practice. Collection of scientific papers based on the results of the All-Russian scientific and practical conference, Irkutsk, March 20–21, 2020 (under the scientific editorship of E. L. Indenbaum)*, 117–126. Irkutsk: Irkutsk St. Univ. EDN: JFOLTZ.
6. Epishkina, E. N. (2009). Pedagogicheskie usloviya formirovaniya smyslovoy identifikatsii teksta pri chtenii v nachal'noy shkole = Pedagogical Conditions for the Formation of Semantic Identification of the Text When Reading in Primary School. *Bulletin of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University. Postgraduate Notebooks*, 109, 98–103.
7. Zalevskaya, A. A. (2000). Vvedeniye v psikholingvistiku = Introduction to psycholinguistics. Moscow: Publishing house of the Russian State Humanitarian Institute, 382 p. ISBN 5-7281-0282-4.
8. Inshakova, A. G. (2008). Dinamika ovladeniya tekhnicheskoy i smyslovoy stranonami chteniya shkol'nikami s disleksiyey = Dynamics of mastering the technical and semantic aspects of reading by schoolchildren with dyslexia. *Bulletin of the A. I. Herzen State Pedagogical University*, 82-2, 64–69. EDN: JVVPCZ.
9. Kondratenko, O. A. (2013). Didakticheskiye printsipy realizatsii kognitivnoy tekhnologii v distantsionnom obuchenii studentov = Didactic principles of implementing cognitive technology in distance learning of students. *Theory and practice of social development*, 6, 84–88. EDN: QCXQYN.
10. Lotman, Yu.M. (1970). Struktura khudozhestvennogo teksta = The structure of the fiction text. Moscow: Iskustvo, 387 p.
11. Man'ko, N. N. (2009). Kognitivnaya vizualizatsiya didakticheskikh ob'yektov v aktivizatsii uchebnoy deyatel'nosti = Cognitive visualization of didactic objects in activating educational activity. *Bulletin of the Altai State University*, 2, 22–28. EDN: KXQYYR.
12. Mosunova, L. A. (2011). Smyslovoye chteniye kak deyatel'nost': yeyo soderzhanie i struktura = Semantic reading as an activity: its

content and structure. *Bulletin of Vyatka State University, 2-1*, 151–157. EDN: PUIBAP.

13. Novikov, A. I. (2000). Smysl kak osobyy sposob chleneniya mira v soznanii = Meaning as a special way of dividing the world in consciousness. *Linguistic consciousness and image of the world*, 33–38. Moscow.

14. Sedov, K. F. (2005). Stanovleniye diskursivnogo myshleniya (v norme i patologii) = Formation of discursive thinking (in norm and pathology). *Ontogenesis of speech activity. Norm and pathology. Monograph. Ed. L. I. Belyakova*, 48–53. Moscow: Prome-

tey. ISBN 5-7042-1558-0.

15. Stradova, A. I. (2019). Pedagogicheskie osobennosti formirovaniya vossozdayushchego vobrazheniya u chitateley nachal'noy shkoly = Pedagogical Features of the Formation of Recreative Imagination in Primary School Readers. *Achievements of the Humanities*, 3, 28–34. EDN: YXECBN.

16. Shumarina, M. R. (2010). Metayazykovaya refleksiya v fol'klornom tekste = Metalinguistic Reflection in a Folklore Text. *Philological Sciences*, 5–6, 56–65. EDN: NEDYJL.