

Ingrida Balčiūnienė

Vytauto Didžiojo universitetas
K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas
Tel. 8 37 327835
El. p. i.balciuniene@hmf.vdu.lt
Moksliniai interesai: gimtosios kalbos
įsisavinimas, rišliojo pasakojimo analizė,
pokalbio ir diskurso analizė

Aleksandr N. Kornev

Sankt Peterburgo valstybinis pediatrijos
medicinos universitetas
Litovskaya ul. 2, 194100 Sankt Peterburgas,
Rusija
Tel. +7 812 596 34 00
El. p. k1949@yandex.ru
Moksliniai interesai: gimtosios kalbos
įsisavinimas, kalbos raidos sutrikimai,
disleksija

VAIKŲ, SERGANČIŲ DISLEKSIJA, RIŠLUSIS PASAKOJIMAS: METODINIAI TYRIMO KLAUSIMAI

Straipsnyje pristatomas rišliojo pasakojimo metodikos tyrimas¹, atliktas Sankt Peterburge (Rusija) testuojant 9–10 metų vaikus. Eksperimentinę grupę sudarė 12 vaikų, sergančių disleksija, kontrolinę grupę – 12 vaikų, neturinčių jokių raidos sutrikimų. Kiekvienas vaikas atliko dvi užduotis: kūrė pasakojimą pagal paveikslėlių seką ir atpasakojo tyrėjo perskaitytą pasakojimą pagal kitą paveikslėlių seką. Rišliųjų pasakojimų išgavimo procedūra buvo subalansuota pasakojimo tipo, sudėtingumo ir eiliškumo atžvilgiu.

Statistinės aprašomosios analizės metu iširtas kiekvienos rišliojo pasakojimo išgavimo schemas poveikis eksperimentinės ir kontrolinės grupės pasakojimų kokybei. Nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas vertinant pasakojimo eiliškumo, tipo ir sudėtingumo poveikį disleksija sergančių vaikų pasakojimams skatina atidžiau pažvelgti į rišliojo pasakojimo analizės metodiką, ir atsargiai rinktis vaizdinius stimulus, padedančius išgauti rišlią pasakojimą.

REIKŠMINIAI ŽODŽIAI: gimtosios kalbos įsisavinimas, rišlusis pasakojimas, disleksija.

Rišliojo pasakojimo tyrimo prielaidos

Rišliojo pasakojimo (angl. *narrative*) gebėjimai pradeda formuotis jau ankstyvojoje

vaikystėje, tačiau jiems visiškai įsisavinti prireikia net kelerių metų. Dvejų metų vaikai jau geba apibūdinti matytus įvykius, nors šiems pasakojimams, metaforiškai vadinamiems sancaupomis (angl. *heaps*), dar trūksta rišlumo. Trečiaisiais gyvenimo metais formuojasi sekos, kuriose jau galima rasti pagrindinį veikėją, temą, situacijos apibūdinimą. Ketvirtaisiais gyvenimo metais šios sekos praplečiamos veikėjo išvaizdos ir elgesio apibūdinimais. Dar vėliau pasakojime atsiranda papildomų veikėjų, o siužetinės linijos pradedamos kurti priežasties-pasekmės ryšių pagrindu. Penkerių metų vaiko pasakojime jau galima rasti trinarę struktūrą, tipinę pradžią („vieną

¹ Tyrimas atliktas vykdant projektus „Формирование языковых подсистем у детей с нормой и отставанием в развитии речи: анализ корпусного и экспериментального материала“ [Tipiškos ir sutrikusios kalbos raidos ypatybės: rusų vaikų kalbos ilgalaikiai ir eksperimentiniai tyrimai], finansuotą Rusijos humanitarinių mokslų fondo (РГНФ), sutarties nr. 14-04-00509 ir „Нейробиологическое обеспечение когнитивных механизмов понимания текста при чтении у детей и взрослых“ [Neurobiologinė kognityvinių procesų bazė, reikalinga skaitant tekstą: vaikų ir suaugusiųjų tyrimas], finansuotą Rusijos fundamentinių tyrimų fondo (РФФИ), sutarties nr. 14-06-0036015-06-08349.

dieną...“ „vieną kartą...“), tačiau pabaigoje dažniausiai dar trūksta apibendrinimo. Šešerių metų vaikai jau geba kurti tikrus pasakojimus (angl. *true narrative*): sukurti trinarę struktūrą, atskleisti siužetą, išdėstyti įvykius logine eile, paaiškinti veikėjų elgesį (Hedberg, Stoel-Gammon 1986). Tolesnę rišliojo pasakojimo raidą veikia tiek natūrali kognityvinė ir kalbinė raida, tiek formalusis ugdymas mokymo įstaigoje: pasakojimuose daugėja emocijas reiškiančių žodžių ir vertinamųjų elementų, sudėtingėja tiek bendroji pasakojimo struktūra, tiek atskirų siužetinių linijų raiška (Balčiūnienė 2013). Suprantama, esant vienam ar kitam kalbos raidos sutrikimui, jo simptomai (netaisyklinga tartis, ribotas žodynas, skurdi gramatikos sistema, pragmatinių gebėjimų trūkumas) išryškės ir rišliajame pasakojime. Pastaraisiais dešimtmečiais rišliojo pasakojimo analizė ypač išpopuliarėjo kaip kompleksinė diagnostinė priemonė, leidžianti ne tik įvertinti ikimokyklinio amžiaus vaiko sakinės kalbos suvokimą ir produkciją (Botting 2002, Peña *ir kt.* 2006, Boudreau 2008, Colozzo *ir kt.* 2011), bet ir prognozuoti tolesnę sakinės kalbos raidą bei rašytinės kalbos įsisavinimą (Davenport 1986, Vandewalle *ir kt.* 2012, Westerveld, Gillon 2008). Lyginant su kitais eksperimentiniais kalbos raidos tyrimais, rišliojo pasakojimo analizei būdingas kompleksiskumas, ekologinis validumas, lankstumas, pritaikomumas įvairiems tyrimo tikslams ir imtims. Kita vertus, šis metodas reikalauja ypatingo profesinio pasirengimo (tiek dalykinio, tiek psichologinio) ir palyginti didelių laiko sąnaudų. Pirmiausia, kiekvienas rišlusis pasakojimas yra unikali individuali kalbos / šnekos produkcija, jautri tiek eksperimento sąlygoms, tiek tiriamojo patirčiai, savijautai, nuotaikai; todėl siekiant rišliojo pasakojimo palyginamumo būtina užtikrinti

viesiems tiriamiesiems vienodas sąlygas ir minimizuoti išorinių veiksnių įtaką. Antra, renkantis rišliojo pasakojimo tipą (pvz., pasakojimą vs. atpasakojimą), garsinį ar vaizdinį stimulą (paveikslėlį, paveikslėlių seką, garso ar vaizdo įrašą ir kt.), padėsiantį išgauti tiriamojo rišlųjį pasakojimą, ir eksperimento sąlygas, būtina numatyti potencialų jų poveikį rišliojo pasakojimo kokybei. Per pastaruosius dešimtmečius buvo sukurta išties nemažai rišliojo pasakojimo tyrimo metodikų (Berman, Slobin 1994, Bliss *ir kt.* 1998, Ukrainetz, McFadden 1991, Hickmann 2003, Schneider *ir kt.* 2006, Gagarina *ir kt.* 2012), tačiau privalu atsižvelgti į jų tinkamumą konkrečiai kalbinei ir kultūrinei populiacijai bei tyrimo tikslams. Lietuvoje, deja, iki šiol nėra nė vienos standartizuotos rišliojo pasakojimo tyrimo metodikos, tad praktikams siūlomomis tyrimo gairėmis (Gaulienė *ir kt.* 2000, 2008) reikėtų kliautis atsargiai: neatmestina galimybė, kad geresnį ar blogesnį rišliojo pasakojimo tyrimo rezultatą lemia ne tik tiriamojo gebėjimai, bet ir pasirinktosios tyrimo metodikos ypatumai. Paminėtina, kad šiuo metu Lietuvoje ypač trūksta tokių metodinių priemonių, kuriomis tikrinamas vaikas nežinotų ir nesijaustų esąs tiriamas; tai itin svarbu tiriant netipinę ar sutrikusią kalbos raidą, nes ją dažnai lydi ir kitokie – emocijų, elgesio, dėmesio sutelkimo ir kt. – sutrikimai (Корнев 2006). Šią problemą bandyta spręsti kuriant rišliojo pasakojimo analizės (RiPA) metodiką ir atliekant įvairių populiacijų žvalgomuosius tyrimus (Balčiūnienė 2012, 2013), ateityje planuojami didelių imčių tyrimai, leisiantys standartizuoti sukurtąją metodiką.

Šiame straipsnyje apžvelgiami metodiniai RiPA metodikos klausimai, išryškėję vertinant disleksija sergančių vaikų kalbos raidą. Tyrimas atliktas Sankt Peterburge

(Rusija) tiriant gimtakalbių rusų vaikų kalbą, tačiau dėl kokybinių rusų ir lietuvių kalbų panašumų šio tyrimo rezultatai aktualūs ir lietuvių mokslininkams bei praktikams, kurių profesinė veikla susijusi su rašytinės kalbos (ypač – skaitymo) sutrikimų diagnostika ir korekcija.

Lengvesnė ar sunkesnė disleksijos (specifinio skaitymo sutrikimo) forma pasireiškia 5–8 proc. populiacijos (dažniau – berniukams), greta šio sutrikimo dažnai diagnozuojami ir kitokie (kalbos) raidos nesklandumai, vystosi antriniai emocijų sutrikimai, be abejo, nukenčia ir mokymosi motyvacija bei pasiekimai (Kaffemanienė, Ivoškutė 2005). Skaitymas apskritai yra sudėtinga kompleksinė psichinė veikla, reikalaujanti išlavėjusių komunikacinių gebėjimų, garsinės žodžių analizės ir sintezės įgūdžių, gausaus žodyno, pakankamos atminties. Sutrikus bent vienai šios sistemos daliai, pažeidžiamas visas skaitymo procesas (Kornev *ir kt.* 2010). Disleksijos priežastys siejamos su genetiniais ir neuropsichologiniais veiksniais, ją dar labiau apsunkina psichologiniai, socialiniai, pedagoginiai, kalbiniai veiksniai (Kornev 2003, Kornev *ir kt.* 2010). Esminiais disleksijos simptomais laikomi:

- 1) nebrandus skaitymas, pasireiškiantis žodžių skaitymu paraidžiui ir / ar skiemenuojant, prozodinių elementų (kirčio, intonacijos) trūkumu;
- 2) lėtas skaitymo tempas, nulemtas minėtojo nebrandaus skaitymo;
- 3) įvairios nesistemos klaidos (garsų praleidimas, sukeitimas, pridėjimas) skaitant garsiai. Rusų kalbos tyrimuose minima, kad disleksija sergančių ir normalios raidos vaikų skaitymas šiuo požiūriu skiriasi tik kiekybiškai, bet ne kokybiškai. Kitaip tariant, skaitydami klysta ir normalios raidos, ir disleksija sergantys

vaikai, tačiau pastarieji klaidų daro daug dažniau.

- 4) dvigubas skaitymas, kai vaikas pirmiausia perskaito žodį tyliai (įprastai – paraidžiui ar skiemenuodamas) ir tik tada bando garsiai skaityti visą žodį;
- 5) žodžių spėliojimas (dažnai – bet nebūtinai – remiantis kontekstu);
- 6) perskaityto teksto (žodžio, sakinio, diskurso) suvokimo sunkumai (Kornev 2003, Kornev *ir kt.* 2010).

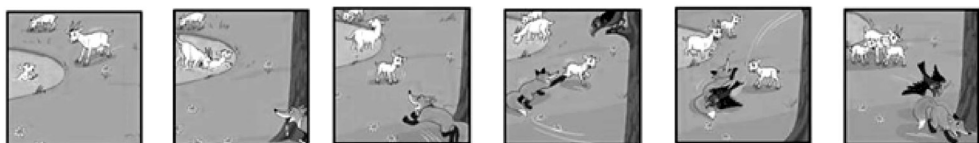
Lietuvoje 2002 m. liepos 12 d. LR socialinės apsaugos ir darbo ministerijos priimtu įsakymu Nr. 1329/368/98 (*Įsakymas* 2002) disleksija įtraukta į kalbos ir kitų komunikacijos sutrikimų sąrašą ir gali tapti specialiųjų ugdymo poreikių nustatymo pagrindu. 2011 m. liepos 13 d. LR socialinės apsaugos ir darbo ministerijos priimtu įsakymu Nr. V-1265/V-685/A1-317 (*Įsakymas* 2012) „disleksijos“ terminas pakeistas į „specifinius skaitymo sutrikimus“, tačiau toliau vartojamas mokslinėje literatūroje. Pagirtina, kad pastaruosiu metu specializuotoje Lietuvos spaudoje ir interneto svetainėse (ligos.sveikas.lt, www.sveikaszmogus.lt, <http://www.sos03.lt/> ir kt.) pasirodo vis daugiau informacijos apie šį sutrikimą, rekomenduojama kreiptis į pedagoginę psichologinę tarnybą kompleksiniam tyrimui ir diagnozės tikslinimui. Vis dėlto, nors disleksija plačiai ir intensyviai tyrinėjama jau daugiau kaip aštuoniasdešimt metų, jos priežastys ir simptomai vis dar kelia neaiškumų, todėl svarbu atkreipti dėmesį į tam tikrus metodinius aspektus, galinčius padėti tiksliau įvertinti disleksija sergančio vaiko bendrąją kalbos raidą ir parinkti tinkamas korekcijos priemones.

Tyrimo medžiaga ir metodika

Tiriamieji. Tyrimas atliktas Sankt Peterburgo (Rusija) vidurinėse mokyklose testuojant 3–4 klasių (9–10 m.) mokinius. Eksperi-



Paukščiukų istorija



Ožkiukų istorija

1 pav. Vaizdiniai stimulai. Siužetinių paveikslėlių sekos (pagal Gagarina ir kt. 2012)

1 lentelė. Bendroji rišliųjų pasakojimų struktūra

	Struktūriniai elementai	<i>Paukščiukų istorija</i>	<i>Ožkiukų istorija</i>
	Įžanga	<i>Vieną kartą...</i>	<i>Vieną kartą...</i>
1 SL	Tikslas	Mama nori pamaitinti vaikus.	Ožka nori išgelbėti ožkiuką.
	Veiksmas	Mama išskrenda.	Ožka stumia ožkiuką į krantą.
	Rezultatas	Mama parneša sliėką.	Ožkiukas išlipa į krantą.
2 SL	Tikslas	Katė nori suėsti paukščiukus.	Lapė nori suėsti ožkiuką.
	Veiksmas	Katė lipa į medį.	Lapė čiumpa ožkiuką.
	Rezultatas	Šuo nuveja katę.	Paukštis nuveja lapę.
3 SL	Tikslas	Šuo nori išgelbėti paukščiukus.	Paukštis nori išgelbėti ožkiuką.
	Veiksmas	Šuo kanda katei į uodegą.	Paukštis puola lapę.
	Rezultatas	Katė pabėga.	Lapė pabėga.

mentinę grupę sudarė 12 mokinių, kuriems ankstesnių tyrimų² metu buvo diagnozuota disleksija. Šių mokinių skaitymo greičio ir tikslumo įvertis buvo žemesnis daugiau nei 1,5 standartinio nuokrypio (SD) nuo

nustatytos amžiaus grupės normos (pagal Aleksandro N. Kornevo (Корнев 2003) ir A. N. Kornevo ir Olgos A. Išimovos (Корнев, Ишимова 2010) standartizuotą skaitymo tyrimo metodiką). Kitokių sutrikimų (regos, klausos, kalbos ir komunikacijos, elgesio ir kt.) eksperimentinės grupės tiriamiesiems nenustatyta. Kontrolinę grupę sudarė 12 mokinių, atsitiktine tvarka parinktų iš tų pačių klasių, kuriose mokėsi eksperimentinės grupės tiriamieji; jų skaitymo įverčiai atitiko amžiaus normą.

Vaizdiniai stimulai. Tyrimui pasirinkti rišliojo pasakojimo tyrimo metodikos *The Multilingual Assessment Instrument*

² Tyrimai atlikti vykdant tarptautinį projektą „The Genetic Bases of Reading and Related Processes in Russian“ [Genetiniai rusakalbių vaikų skaitymo įsisavinimo veiksniai], finansuotą Nacionalinio vaikų sveikatos ir raidos instituto [National Institute of Child Health & Human Development] (JAV), sutarties nr. 1R21HD070594-01 ir nacionalinį projektą „Нейробиологическое обеспечение когнитивных механизмов понимания текста при чтении у детей и взрослых“ [Neurobiologinė kognityvinių procesų bazė, reikalinga skaitant tekstą: vaikų ir suaugusiųjų tyrimas], finansuotą Rusijos fundamentinių tyrimų fondo (РФФИ), sutarties nr. 14-06-0036015-06-08349.

for Narratives – MAIN (Gagarina ir kt. 2012) vaizdiniai stimulai – dvi siužetinių paveikslėlių sekos: „Paukščių istorija“ ir „Ožkiukų istorija“ (žr. 1 pav.).

Kuriant šias sekas, buvo siekiama visišką tapatumą bendrosios pasakojimo struktūros ir siužetinių linijų sandaros požiūriu (žr. 1 lentelę).

Vis dėlto, atidžiau palyginus vaizdinius stimulus, matyti, kad „Ožkiukų istorija“ yra šiek tiek sudėtingesnė: jos veikėjai vaikams yra mažiau pažįstami, o siužetinės linijos labiau persidengia tarpusavyje.

Duomenų rinkimas. Kiekvienas tiriamasis buvo testuotas individualiai ir atliko dvi užduotis: remdamasis siužetinių paveikslėlių seka, kūrė pasakojimą ir atpasakojo tyrėjo perskaitytą tekstą. Tiek po pasakojimo, tiek po atpasakojimo buvo pateikiama 10 teksto suvokimo klausimų. Tarp užduočių buvo daroma dešimties minučių pertrauka, kurios metu tiriamasis laisvai bendravo su tyrėju.

Šiuo tyrimu buvo susitelkta į tam tikrų nekalbinių veiksmų (užduoties eilės, pasakojimo struktūros sudėtingumo, pasakojimo tipo) galimą poveikį disleksijai sergančių vaikų rišliajam pasakojimui, todėl užduotys tiriamiesiems buvo pateiktos tokia tvarka (žr. 2 lentelę): tiek eksperimentinės, tiek kontrolinės grupės pusė tiriamųjų pirmosios užduoties metu kūrė pasakojimą, kita pusė – atpasakojo tyrėjo perskaitytą tekstą. Pusė tiriamųjų

kūrė pasakojimą pagal „Paukščių istorijos“ paveikslėlių seką ir atpasakojo pagal „Ožkiukų istorijos“ paveikslėlių seką; kita pusė – priešingai.

Pateikus tiriamiesiems užduotis tokia tvarka, gauti keturi tyrimo schemas variantai: 1) pasakojimas „Paukščių istorija“ – atpasakojimas „Ožkiukų istorija“; 2) pasakojimas „Ožkiukų istorija“ – atpasakojimas „Paukščių istorija“; 3) atpasakojimas „Paukščių istorija“ – pasakojimas „Ožkiukų istorija“; ir 4) atpasakojimas „Ožkiukų istorija“ – pasakojimas „Paukščių istorija“. Kiekvienam iš šių variantų tenka po tris eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamuosius.

Visi rišlieji pasakojimai buvo įrašyti diktofonu, vėliau transkribuoti ir paruošti automatinei analizei CLAN (MacWhinney 2010) programa.

Tyrimo schema. Remiantis tradicine rišliojo pasakojimo tyrimo metodika (Hughes ir kt. 1997, Gagarina ir kt. 2012), buvo analizuojami pagrindiniai rišliojo pasakojimo struktūros (dar vadinamos makrostruktūra) ir kalbinės raiškos (mikrostruktūros) rodikliai.

1. Pasakojimo struktūra tirta įvertinant: a) bendrąjį pasakojimo struktūrą (už kiekvieną struktūrinį elementą (žr. 1 lentelę) skiriama po vieną balą); b) siužetinių linijų sandarą. Kaip minėta, pasakojimą sudaro trys siužetinės linijos. Atliekant tyrimą, kiekvienos siužetinės linijos raiška įvertinama 0–4 balais (žr. 3 lentelę).

2 lentelė. Užduočių pateikimo tiriamiesiems schema

Tiriamąojo nr.	1 užduotis	2 užduotis
1, 5, 9	Pasakojimas „Paukščių istorija“	Atpasakojimas „Ožkiukų istorija“
2, 6, 10	Pasakojimas „Ožkiukų istorija“	Atpasakojimas „Paukščių istorija“
3, 7, 11	Atpasakojimas „Paukščių istorija“	Pasakojimas „Ožkiukų istorija“
4, 8, 12	Atpasakojimas „Ožkiukų istorija“	Pasakojimas „Paukščių istorija“

3 lentelė. Siužetinių linijų sandaros vertinimo schema

Siužetinės linijos sandara	Pilna siužetinė linija	Nepilna siužetinė linija			
	Tikslas – veiksmas – rezultatas	Tikslas – rezultatas	Tikslas – veiksmas	Veiksmas – rezultatas	Tikslas
Balų sk.	4	3	2	2	1

Jeigu pasakojime visiškai atskleistos visos siužetinės linijos (t. y. nurodomas kiekvieno veikėjo tikslas, atliktas veiksmas ir gautas rezultatas), siužetinių linijų sandara vertinama 12 balų.

2. Pasakojimo kalbinė raiška tirta įvertinant: a) pasakojimo produktyvumą (apimtį žodžiais ir sakiniais); b) leksikos įvairovę (atskirų kalbos dalių leksinių ir gramatinių formų įvairovės indeksą); ir c) sintaksės sudėtingumą (bendrą dėmenų skaičiaus ir sakinių skaičiaus pasakojime santykį).

3. Atlikta leksikos, gramatikos ir stiliaus klaidų analizė.

Tyrimo rezultatai

Statistinė analizė, atlikta naudojantis SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) programa, išryškino skirtumą ($P < 0,3$) tarp „Ožkiukų istorijos“ atpasakojimo struktūros eksperimentinėje ir kontrolinėje grupėse (žr. 4 lentelę).

„Paukščiukų istorija“ – priešingai – buvo vienodai sėkmingai papasakota ir atpasakota abiejų tiriamųjų grupėse. Be to, eksperimentinė ir kontrolinė grupės

nesiskyrė nei pasakojimo kalbinės raiškos kokybe, nei padarytų klaidų skaičiumi. Taigi gauti rezultatai patvirtino, kad net ir bendriausi statiniai rišliojo pasakojimo rezultatai yra priklausomi nuo pasirinktos metodinės priemonės.

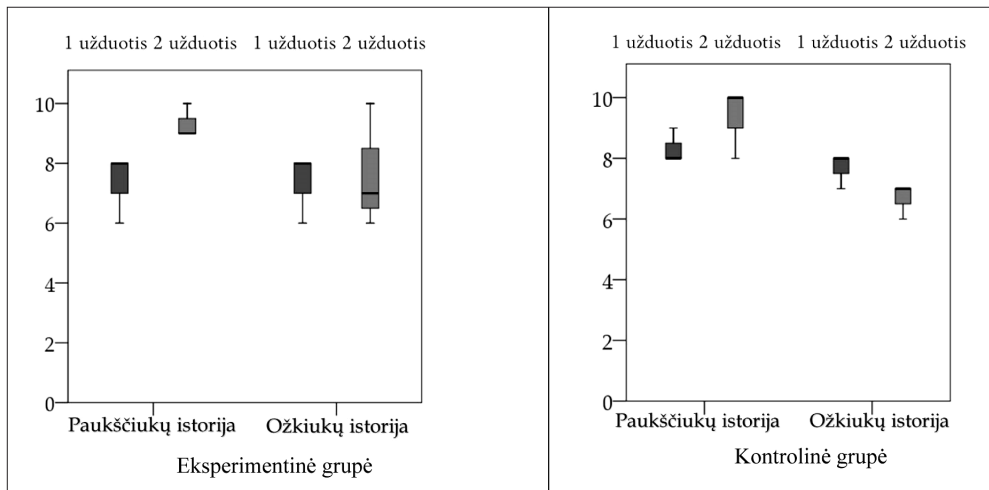
Dar daugiau skirtumų išryškėjo ištyrus dinaminius rišliojo pasakojimo rezultatus, t. y. įvertinus rišliojo pasakojimo priklausomybę nuo užduoties eilės ir pasakojimo tipo.

Pirmiausia paaiškėjo, kad disleksija sergančių vaikų rišliojo pasakojimo *bendroji struktūra* priklauso nuo užduoties eilės ir pasakojimo sudėtingumo (žr. 2 pav.). Užduoties eilės poveikis ypač stiprus, kai pirmiausia vaikų prašoma atpasakoti tekstą pagal sudėtingesnę „Ožkiukų istorijos“ seką, o vėliau – sukurti papasakojimą pagal paprastesnę „Paukščiukų istorijos“ seką. „Paukščiukų istorijos“, pasakotos pirmosios užduoties metu, bendroji struktūra įvertinta vid. 7,3 balais, o pasakojant šią istoriją prieš tai atpasakojus „Ožkiukų istoriją“, bendrosios struktūros vid. įvertis buvo 9,3 balų. Didžiausias standartinis nuokry-

4 lentelė. Pasakojimo struktūros įverčių vidurkis

Pasakojimas	„Paukščiukų istorija“				„Ožkiukų istorija“			
	Eksperimentinė		Kontrolinė		Eksperimentinė		Kontrolinė	
Grupė	M	σ	M	σ	M	σ	M	σ
Pasakojimo bendroji struktūra	8,3	1,4	8,8	1,0	7,5	1,5	7,2	0,7
Pasakojimo siužetinių linijų sandara	9,7	2,3	10,2	1,6	8,5	1,9	8,2	1,6
Atpasakojimo bendroji struktūra	8,8	1,3	8,7	1,0	7,2	1,5	8,5	1,0*
Atpasakojimo siužetinių linijų sandara	10,2	2,2	9,3	2,1	8,8	1,3	10,5	1,5*

* $P < 0,3$.



2 pav. Rišliojo pasakojimo bendrosios struktūros dinaminiai pokyčiai

pis buvo 10 balų, t. y. kai kurie tiriamieji pasiekė maksimalų bendrosios pasakojimo struktūros įvertį. Priešingas modelis – kai pirmiausia buvo atpasakojama „Paukščių istorija“, o vėliau – pasakojama „Ožkių istorija“, tokio stipraus poveikio bendrajai pasakojimo struktūrai neturėjo. Įverčio vidurkis pakito nuo 7,3 iki 7,7, nors būta ir standartinio nuokrypio iki maksimalaus 10 balų įverčio.

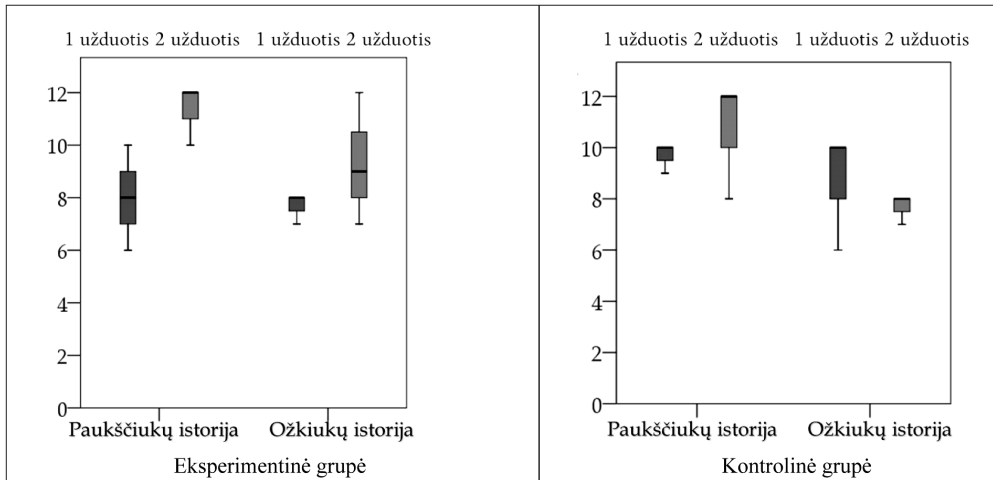
Būtina paminėti, kad kontrolinėje grupėje užduoties eilė ir pasakojimo sudėtingumas beveik neturi poveikio bendrajai pasakojimo struktūrai. Čia „Paukščių istorijos“, pasakotos pirmosios užduoties metu, bendroji struktūra įvertinta vid. 8,3 balais, o pasakotos antrosios užduoties metu – vid. 9,3 balais. „Ožkių istorijos“, pasakotos pirmosios užduoties metu, bendroji struktūra įvertinta vid. 7,7 balais, o antrosios užduoties metu buvo išplėta dar menkiausiai ir įvertinta vid. tik 6,7 balais.

Dar stipriau užduoties eilė ir pasakojimo sudėtingumas veikia *siužetinių linijų sandarą* (žr. 3 pav.). Kaip ir bendrosios pasakojimo struktūros atveju, šis poveikis labiausiai išryškėjo, kai pirmiausia vaikų prašyta atpasakoti tekstą pagal „Ožkių

istorijos“ seką, o vėliau – sukurti papasakojimą pagal „Paukščių istorijos“ seką. „Paukščių istorijos“, pasakotos pirmosios užduoties metu, siužetinių linijų sandara įvertinta vid. 8,0 balais, o pasakojant šią istoriją prieš tai atpasakojus „Ožkių istoriją“, siužetinių linijų sandaros vid. įvertis siekė net 11,3 balų. Priešingas modelis – kai pirmiausia buvo atpasakojama „Paukščių istorija“, o vėliau – pasakojama „Ožkių istorija“, turėjo nedidelį poveikį siužetinių linijų sandarai, tačiau šio poveikio negalima laikyti statistiškai reikšmingu.

Kontrolinėje grupėje užduoties eilė ir pasakojimo sudėtingumas beveik neturėjo poveikio siužetinių linijų sandarai. Čia „Paukščių istorijos“, pasakotos pirmosios užduoties metu, siužetinių linijų sandara įvertinta vid. 9,7 balais, o pasakotos antrosios užduoties metu įvertis buvo tik šiek tiek didesnis, vid. 10,7 balai. „Ožkių istorijos“, pasakotos pirmosios užduoties metu, siužetinių linijų sandara įvertinta vid. 8,7 balais, o antrosios užduoties metu siekė vid. tik 7,7 balų.

Svarbu paminėti ir tai, kad užduoties eilė ir pasakojimo sudėtingumas potencialiai



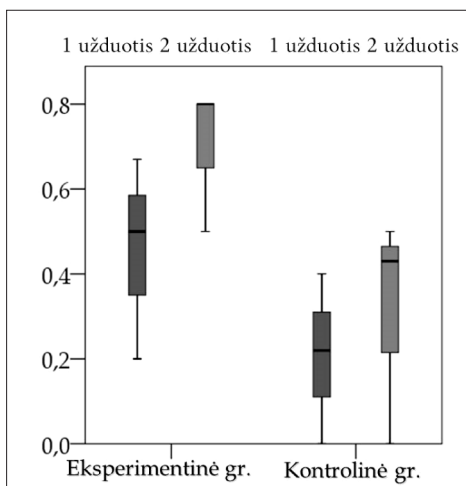
3 pav. Rišliojo pasakojimo siužetinių linijų sandaros dinaminiai pokyčiai

lemia leksikos klaidų dažnumą tiek sergančių disleksija, tiek normalios raidos vaikų rišliuosiuose pasakojimuose (žr. 4 pav.). Šis poveikis ypač stiprus pasakojant „Ožkiukų istoriją“.

Paprašius papasakoti „Ožkiukų istoriją“ pirmosios užduoties metu, eksperimentinėje grupėje leksikos klaidų procentinė dalis (klaidingų leksemų skaičiaus santykis su visų klaidų skaičiumi) siekia 0,5, kontro-

linėje grupėje – 0,2. Pasakojant „Ožkiukų istoriją“ antrosios užduoties metu, leksikos klaidų procentinė dalis eksperimentinėje grupėje siekia 0,67, kontrolinėje – 0,31.

Pasakojimo kalbinės raiškos dinaminį pokyčių nenustatyta nei eksperimentinėje, nei kontrolinėje grupėje, t. y. galima teigti, kad rišliojo pasakojimo produktyvumas, leksinė ir gramatinė įvairovė bei sintaksės sudėtingumas nepriklauso nei nuo užduoties eilės, nei nuo pasakojimo sudėtingumo.



4 pav. Leksikos klaidų procentinė dalis „Ožkiukų istorijoje“

Išvados

Atliktas tyrimas išryškino pasakojimo struktūros (bendrosios struktūros ir siužetinių linijų sandaros) bei leksikos klaidų dažnumo priklausomybę nuo užduoties eilės ir pasakojimo sudėtingumo. Ši priklausomybė labiausiai išryškėjo eksperimentinės grupės tiriamiesiems pasakojant sudėtingesniąją „Ožkiukų istoriją“.

Užduoties eilės ir pasakojimo sudėtingumo poveikis disleksija sergančių vaikų pasakojimo struktūrai ir leksinei raiškai yra nevienodas, netgi priešingas. Pastebėta tendencija, kad pasakojimo struktūra

labiau išplėtojama antrosios užduoties metu, sietina su vadinamuoju aktyvavimo poveikiu (angl. *priming effect*). Pirmosios užduoties (atpasakojimo) metu gautas rišliojo pasakojimo struktūrinis modelis sėkmingai perkeliamas į antrosios užduoties pasakojimą, tad ir pasakojimo struktūra yra daug labiau išplėtotą nei kuriant pasakojimą prieš tai negavus struktūrinio modelio. Šis poveikis ypač stiprus plėtojant siužetines linijas – kiekvieno veikėjo tikslo, veiksmo ir rezultato sekas.

Aktyvavimo poveikis beveik nepastebimas kontrolinėje (normalios raidos vaikų) grupėje: antrosios arba užduoties metu pasakojimas arba išplėtojamas tik šiek tiek labiau (statistiškai nereikšmingai), arba net mažiau nei pirmosios užduoties metu. Teigiamą aktyvavimo poveikį disleksija sergančių vaikų ir nežymų – normalios raidos vaikų rišliajam pasakojimui galima aiškinti dvejopai. Pirmiausia galima daryti prielaidą, kad disleksija sergantys vaikai pakankamai anksti įgyja gebėjimų naudotis kompensaciniais mechanizmais ir atlikdami kalbines užduotis sėkmingai naudojami ne tik vaizdiniais, bet ir garsiniais stimulais (šiuo atveju – tyrėjo perskaitytu tekstu). Be to, disleksijos sukelti rišliojo pasakojimo struktūros suvokimo trūkumai tikriausiai yra nedideli, neesminiai, todėl lengvai kompensuojami gavus struktūrinį rišliojo pasakojimo pavyzdį. Kokybinės analizės metu (Kornev, Balčiūnienė 2014) pastebėta, kad disleksija sergantys vaikai linkę kurti paprastesnius pasakojimus, nenukrypti nuo paveikslėliuose vaizduojamų siužetinių linijų, tad šie pasakojimai, nors ir skurdoki, atitinka bendruosius struktūros reikalavimus. Normalios raidos vaikai šiuo požiūriu jaučiasi laisviau: sukuria pasakojimo priešistorę, įterpia papildomų elementų, pasakojimus papildo savo pačių prisiminimais, svarstymais ir pan., tačiau

pamiršta paminėti kai kuriuos privalomuosius struktūrinius elementus, tad nukenčia formalus pasakojimo struktūros įvertis. Be to, normalios raidos vaikų pasakojimuose galima rasti ir metaforiškai vadinamo „lubų poveikio“ (angl. *ceiling effect*) atvejų: tiek „Paukščių istorijos“, tiek „Ožkiukų istorijos“ struktūra jau pirmosios užduoties metu maksimaliai išplėtojama, tad reikšmingų dinaminių pokyčių antrosios užduoties metu nesama.

Disleksija sergančių vaikų rišliojo pasakojimo leksinė raiška antrosios užduoties metu yra prastesnė nei pirmosios, ypač pasakojant „Ožkiukų istoriją“. Daroma leksikos klaidų: ožkiukai vadinami ėriukais, veršiukais, ožka – avimi, ožiu, karve, netinkamai parenkamas paukščio pavadinimas, pvz., „žvirblis“. Dalis šių klaidų ištaisoma paties informanto (kai kuriais atvejais, abejojant, prašoma tyrėjo pagalbos), tačiau dauguma kartojama net po kelis kartus. Šie rezultatai gali būti nulemti vadinamojo kognityvinių išteklių trūkumo (angl. *cognitive resource deficit*): prireikus vienu metu atlikti kelias užduotis (šiuo atveju – (at)kurti pasakojimo struktūrą, įsiminti ar parinkti tinkamus žodžius), kognityvinių išteklių (atminties, dėmesio, planavimo) kartais neužtenka arba jie paskirstomi netinkamai ir dėl to nukenčia kurios nors užduoties ar net kelių rezultatai. Šiuo atveju galima daryti prielaidą, kad dėl kognityvinių išteklių ribotumo ar netinkamo valdymo pirmiausia nukenčia disleksija sergančių vaikų itin silpna ir lengvai pažeidžiama kalbinės sistemos dalis – žodynas. Kitaip tariant, stengiantis kuo geriau įsiminti ir atkurti tekstą bei išlaikyti nurodytą pasakojimo struktūrą, disleksija sergančiam vaikui ne visada užtenka įgūdžių parinkti pasakojimui tinkamus žodžius. Kai pasakojama sąlyginai lengva tema, pasakojimo veikėjai yra gerai pažįstami (paukštis, šuo,

katė), o pasakojimo struktūra – gan papras-
ta, leksikos klaidų nedaroma arba daroma
mažai. Tačiau prirėkus sukurti sudėtingesnį
pasakojimą apie mažiau pažįstamus ne-
prototipinius veikėjus, išryškėja sunkumai
greitai prisiminti reikiamą sudėtingesnį ar
rečiau vartojamą žodį.

Atliktas tyrimas yra ribotas dėl kelių

priežasčių, ypač dėl sąlyginai nedidelės
tiriamųjų imties ir itin specifinės populiaci-
jos. Tačiau gauti rezultatai skatina atidžiau
pažvelgti į rišliojo pasakojimo metodiką,
stengtis įvertinti tiriamojo kalbinių bei
kognityvinių išteklių ribotumą ir ypač at-
sargiai rinktis vaizdinius stimulus rišliojo
pasakojimo analizei.

Literatūra

BALČIŪNIENĖ, I., 2012. Rišliojo pasakojimo
analizės metodas kalbos raidos tyrimui. In: *Po-
doktorantūros (post doc) stažuotių įgyvendinimas
Lietuvoje. Mokslinių straipsnių rinkinys*. Vilnius:
LMT, 9–12.

BALČIŪNIENĖ, I., 2013. Daugiakultūrišku-
mo ir kalbos kaitos tyrimai globalizacijos konteks-
te: rišliojo pasakojimo analizės metodas lietuvių
kalbos raidai tirti. In: *Vytauto Didžiojo universiteto
mokslo klasteriai*. Kaunas: VDU, 143–152.

BERMAN, R. A., SLOBIN, D. I., 1994. *Relating events in narrative: A crosslinguistic de-
velopmental study*. Lawrence Erlbaum Associates.

BLISS, L. S., McCABE, A., MIRANDA, A. E.,
1998. Narrative assessment profile: Discourse
analysis for school-age children. *Journal of Com-
munication Disorders*, 31, 347–363.

BOTTING, N., 2002. Narrative as a tool for
the assessment of linguistic and pragmatic impair-
ments. *Child Language Teaching and Therapy*,
18 (1), 1–21.

BOUDREAU, D., 2008. Narrative abilities.
Advances in research and implications for clinical
practice. *Topics in Language Disorders*, 28 (2),
99–114.

COLOZZO, P., GILLAM, R. B., WOOD,
M., SCHNELL, R. D., JOHNSTON, J. R., 2011.
Content and form in the narratives of children
with specific language impairment. *Journal of
Speech, Language, and Hearing Research*, 54 (6),
1609–1627.

DAVENPORT, L., YINGLING, CH. D., FEIN, G.,
GALIN, D., JOHNSTONE, J., 1986. Narrative
speech deficits in dyslexics. *Journal of Clinical and
Experimental Neuropsychology*, 8 (4), 347–361.

GAGARINA, N., KLOP, D., KUNNARI, S.,
TANTELE, K., VĀLIMAA, T., BALČIŪNIENĖ, I.,

BOHNACKER, U., WALTERS, J., 2012. *MAIN:
Multilingual Assessment Instrument for Narratives*.
Berlin: ZAS.

GAULIENĖ, V., GIEDRIENĖ, R., GRIKAI-
NIENĖ, L., 2000. *Kalbos tyrimas. Metodinė
priemonė*. Vilnius: Žuvėdra.

GAULIENĖ, V. G., GRIKAINIENĖ, L., JA-
KIMAVIČIENĖ, E., LAUCIUVIENĖ, A., SIDA-
BRIENĖ, L., STUKONIENĖ, R., 2008. *Logopedo
knyga*. Vilnius: SPPC.

HEDBERG, N. L., STOEL-GAMMON, C.,
1986. Narrative Analysis: Clinical Procedures.
Topics in Language Disorders, 7 (1), 58–69.

HICKMANN, M., 2003. *Children's discourse:
person, time, and space across languages*. Cam-
bridge: Cambridge University Press.

HUGHES, D., MCGILLIVRAY, L., SCHMI-
DEK, M., 1997. *Guide to narrative language.
Procedures for assessment*. Austin: PRO-ED, Inc.

Įsakymas 2002. LR švietimo ir mokslo ministro,
LR sveikatos apsaugos ministro ir LR socialinės ap-
saugos ir darbo ministro įsakymas dėl specialiųjų
poreikių asmenų sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo
ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specia-
liųjų ugdymosi poreikių grupei tvarkos. 2002 m.
liepos 12 d. Nr.1329/368/98, Vilnius.

Įsakymas 2012. LR švietimo ir mokslo ministro,
LR sveikatos apsaugos ministro ir LR socialinės
apsaugos ir darbo ministro įsakymas dėl mokinių,
turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nu-
statymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirs-
tymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo. 2011 m.
liepos 13 d. Nr. V-1265/V-685/A1-317, Vilnius.

KAFFEMANIENĖ, I., IVOŠKUTĖ, J., 2005.
Moksleivių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) po-
reikių, mokyklinio nerimo poveikis mokymosi
motyvacijai. *Specialusis ugdymas*, 2 (13), 55–67.

KORNEV, A. N., BALČIŪNIENĖ, I., 2014. Story (re-)telling and reading in children with dyslexia: Language or cognitive resource deficit? In: *Book of Abstracts: LSCD-2014*. London: UCL, 23–26.

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 (1), 51–78.

MacWHINNEY, B., 2010. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Electronic Edition*. Available from: <http://childes.psy.cmu.edu/manuals/CLAN.pdf> [23.09.2011].

PEÑA, E. D., GILLAM, R. B., MALEK, M., RUIZ-FELTER, R., RESENDIZ, M., FIESTAS, CH., SABEL, T., 2006. Dynamic assessment of school-age children's narrative ability: An experimental investigation of classification accuracy. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 1037–1057.

SCHNEIDER, P., HAYWARD, D., VIS DUBÉ, R., 2006. Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30 (4), 224–238.

UKRAINETZ MCFADDEN, T., 1991. Nar-

rative and expository language: A criterion-based assessment procedure for school-age children. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 15 (4), 57–63.

VANDEWALLE, E., BOETS, B., BOONS, T., GHESQUIÈRE, P., ZINK, I., 2012. Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: a three-year longitudinal study. *Research in developmental disabilities*, 33(6), 1857–1870.

WESTERVELD, M., GILLON, G. T., 2008. A longitudinal investigation of oral narrative skills in children with mixed reading disability. *Child Language Teaching and Therapy*, 24 (1), 31–54.

КОРНЕВ, А. Н., 2003. *Нарушения чтения и письма*. Санкт-Петербург: Речь.

КОРНЕВ, А. Н., 2006. *Системный анализ психологического развития детей с недоразвитием речи*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Санкт-Петербург: Психоневрологический институт им. Б.М. Бехтерева.

КОРНЕВ, А. Н., ИШИМОВА, О. А., 2010. *Методика диагностики дислексии у детей. Методическое пособие*. Санкт-Петербург: Издательство Политехнического университета.

Ingrida Balčiūniene

Vytautas Magnus University, Lithuania

Research interests: first language acquisition, narrative analysis, conversation and discourse analysis

Aleksandr N. Kornev

Saint-Petersburg State Pediatric Medical University, Russia

Research interests: first language acquisition, speech-language pathology, dyslexia

NARRATIVE OF DYSLEXIC CHILDREN: METHODOLOGICAL ISSUES

Summary

The paper presents the methodology of narrative elicitation of dyslexic children. The experiment was conducted in Saint Petersburg (Russia) testing 9–10 year old children. The experimental

group consisted of 12 children with dyslexia, and a control group contained 12 peers without any developmental disorders. Each of the subjects performed two tasks: storytelling according to a picture sequence and retelling another picture sequence. The narrative elicitation procedure was controlled from the perspective of story complexity, task order and story mode. The descriptive statistical analysis evaluated the impact of particular types of narrative elicitation on a quality of narrative in the experimental and control groups. A statistically significant difference of the impact of task order, narrative mode, and story complexity on the narrative of dyslexic children encourages to study the methodology of narrative analysis even more comprehensively and be especially careful in selecting visual stimuli for populations with atypical language development.

KEY WORDS: language acquisition, narrative analysis, dyslexia.