



На правах рукописи

Власова —

ЯКУШЕВА Вероника Владимировна

**ОВЛАДЕНИЕ СЕМАНТИКОЙ ВТОРИЧНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ
УЧАЩИМИСЯ ШКОЛЫ V ВИДА**

Специальность 13.00.03 – коррекционная педагогика (логопедия)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

- 1 ДЕК 2011

Москва – 2011

Работа выполнена на кафедре логопедии дефектологического факультета Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский педагогический государственный университет».

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент
Бабина Галина Васильевна

Официальные
оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Туманова Татьяна Володаровна

кандидат педагогических наук, доцент
Шлай Елена Валентиновна

Ведущая организация: ФГБОУ ВПО «Российский
государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена»

Защита состоится «20» декабря 2011 г. в «14.00» часов на заседании диссертационного совета Д 850.007.05 при ГОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет» по адресу: 119261, г. Москва, ул. Панферова, д.8, корп.2

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет» по адресу: 129226, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д.4.

Автореферат разослан «18» ноября 2011г.

Ученый секретарь диссертационного совета,
доктор педагогических наук, доцент



И.М. Яковлева

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Одной из актуальных проблем методики развития речи учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи является формирование и развитие семантики лексикона, поскольку лексический запас, его характер и актуализация находятся в тесной связи с уровнем развития познавательной деятельности.

Важным аспектом лексико-семантического развития является овладение вторичными наименованиями, в том числе словами с переносным значением, которые способствуют точности, выразительности и образной передаче смысловой информации. Вторичные наименования нередко выступают в качестве средства получения, обогащения знаний, их хранения и преобразования.

Расширение, уточнение лексического значения языковой единицы и реализация ее семантического потенциала тесно связаны с работой над словом. Достаточный уровень усвоения вторичных наименований является основой дальнейшего освоения семантического пространства языка и развития лингвокреативного мышления школьников.

Связь вторичных наименований с особенностями мышления обуславливает правомерность рассмотрения данных языковых единиц в качестве универсального инструмента исследования лексико-семантического и когнитивного аспектов речевого развития детей.

В трудах отечественных ученых разрабатывался широкий спектр вопросов, относящихся к проблеме формирования лексикона в условиях онтогенеза и дизонтогенеза. Так, выявлены закономерности семантических инноваций детской речи А.К. Вагановой, Т.Н. Ушаковой, С. Н. Цейтлин. Определены особенности усвоения многозначной лексики детьми дошкольного и младшего школьного возраста с нормальной речевой деятельностью и пути преодоления имеющихся затруднений в работах Н.И. Бересневой, Е.Е. Дебердеевой, В.К. Харченко.

Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина и Т.Б. Филичева признают трудности усвоения лексико-семантических закономерностей языка ведущими и стойкими проявлениями в структуре общего недоразвития речи. В.Н. Ереминой, Н.В. Серебряковой, Е.В. Шлай выявлены особенности функционирования слов в индивидуальном лексиконе детей дошкольного возраста с речевыми расстройствами, Е.В. Белобородовой установлены типичные показатели усвоения образных средств языка дошкольниками с общим недоразвитием речи. Т.В. Туманова указывает на выраженный характер недоразвития процессов восприятия, продуцирования и семантической интерпретации производных слов. В работах Г.В. Бабиной, Е. А. Карпушкиной, Л.Б. Халиловой показано, что семантические нарушения у школьников с

речевым недоразвитием обусловлены спецификой их коммуникативной и познавательной деятельности. Становлению процесса овладения семантикой лексических единиц, по мнению этих авторов, препятствует несформированность системных связей слов, нарушение чувства языка, дефицитарность когнитивных функций.

Наряду с достаточным количеством исследовательского материала по проблеме развития лексико-семантической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи, до настоящего времени вопросы обогащения индивидуального лексикона вторичными наименованиями не являлись предметом специального исследования. При этом концептуальная организация реального мира в человеческом сознании в значительной степени определяется уровнем усвоения многозначной лексики.

Таким образом, возникает ряд *противоречий* между:

- объективной значимостью овладения семантикой лексических единиц младшими школьниками с общим недоразвитием речи для удовлетворения образовательных и коммуникативных потребностей и недостаточным уровнем усвоения вторичных наименований;

- практической необходимостью выявления характера трудностей овладения вторичной номинацией и недостаточной разработанностью содержательно-методических материалов в направлении оптимизации процесса усвоения вторичных наименований учащимися с общим недоразвитием речи.

Проблемой исследования является установление характера трудностей усвоения семантики вторичных наименований младшими школьниками с общим недоразвитием речи и поиск путей преодоления выявленных нарушений. Необходимость решения обозначенных вопросов в теоретическом и практическом аспектах определили **актуальность** настоящего исследования, которая связана с необходимостью теоретического обоснования диагностической методики и содержания коррекционного обучения пониманию и употреблению лексических единиц с переносным значением.

В рамках обозначенной проблемы определена **тема исследования**: «Овладение семантикой вторичных наименований учащимися школы V вида».

Цель исследования: повышение эффективности коррекционно-ориентированного обучения, направленного на овладение многозначной лексикой, на основе моделирования процесса усвоения семантики вторичных наименований младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

Объект исследования – вторичные наименования в речи учащихся школы V вида для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования – процесс усвоения семантики вторичных наименований младшими школьниками с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что результативность усвоения вторичных наименований и обогащения индивидуального лексикона младших школьников с общим недоразвитием речи определяется разработкой диагностической методики обследования и созданием модели процесса усвоения вторичных лексических единиц, что позволит:

- установить дифференцированные показатели владения вторичной номинацией младшими школьниками с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи;
- охарактеризовать трудности овладения семантикой вторичных лексических единиц учащимися с общим недоразвитием речи;
- выявить специфические особенности функционирования когнитивных механизмов, лежащих в основе вторичной номинации, характерные для учащихся исследуемых групп;
- определить приоритетные направления коррекционной работы, ориентированные на объективацию указанных когнитивных механизмов, и дифференцировать коррекционное обучение.

В соответствии с целью и гипотезой были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические и методические аспекты исследуемой проблемы вторичной номинации в логопедии и смежных областях научного знания для определения теоретико-методологических и методических основ изучения семантики вторичных наименований в речи младших школьников.
2. Разработать методику обследования вторичных наименований в речи младших школьников с учетом когнитивных механизмов, опосредующих овладение вторичной номинацией.
3. Выявить и охарактеризовать возможности овладения семантикой вторичных наименований младшими школьниками с нормальным и нарушенным речевым развитием.
4. Научно обосновать и разработать модель коррекционного обучения, направленного на усвоение семантики вторичных наименований школьниками с общим недоразвитием речи.
5. Доказать эффективность предлагаемой модели и методических рекомендаций по ее использованию.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют: положения психологии о системной взаимосвязи мышления, языка и речи (Л.С. Выготский, А. Р. Лурия, Т.Н. Ушакова); концепции лингвистики о феномене вторичной номинации (В.Г. Гак, Г. В. Колшанский, В.Н. Телия); о многозначности как о деривационном процессе (Ю.Д. Апресян, Е.Г. Беляевская, В.В. Виноградов, А.И. Смирницкий); концепции психолингвистики об организации внутреннего лексикона человека как

функциональной динамической системы (А.А. Залевская, Е.С. Кубрякова, А.А. Леонтьев); базовые положения теории вторичной репрезентации языковой информации (Н.Н. Болдырев, О.А. Кобрин, G. Fauconnier, L. Talmy); положения методики преподавания родного языка о развитии речи учащихся (Г.Г. Граник, М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов); специальной методики развития речи (А.Г. Зикеев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина).

В соответствии с темой исследования для решения теоретико-методологических и практических задач был осуществлен выбор следующих методов: теоретический (анализ и обобщение лингвистической, психологической, педагогической и методической литературы по проблеме исследования); экспериментальный (проведение сравнительного констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов; динамическое наблюдение в процессе коррекционного обучения); биографический (изучение психолого-педагогической документации); методы качественной и количественной обработки данных; метод статистической обработки).

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечиваются исходными методологическими положениями; анализом проблемы исследования в психолого-педагогическом, психолингвистическом, лингвистическом аспектах; проведением констатирующего и обучающего экспериментов; сочетанием количественного и качественного анализа обработки экспериментального материала и личным участием автора в проведении экспериментальной работы.

Научная новизна исследования:

- научно обоснована и разработана методика обследования семантического аспекта вторичной номинации у младших школьников, направленная на оценку возможностей семантического потенциала многозначных слов, семантизации и контекстуализации языковых единиц с переносным значением;

- дана характеристика трудностей овладения семантикой вторичных наименований младшими школьниками с общим недоразвитием речи третьего уровня;

- выявлены особенности функционирования когнитивных механизмов, лежащих в основе овладения вторичными наименованиями – ассоциирования, категоризации, конфигурации, соположения, развития, достраивания, перспективизации;

- предложена модель оптимизации процесса усвоения семантики вторичных наименований, включающая целевой, содержательно-процессуальный и аналитико-результативный компоненты и ориентированная на формирование соответствующих когнитивных механизмов.

Теоретическая значимость:

- разработан критериальный аппарат, используемый при анализе данных исследования возможностей овладения семантикой вторичных наименований, ориентированный на дифференцированную оценку усвоения многозначной лексики;

- установлена типология усвоения семантики вторичных наименований младшими школьниками: оптимизирующий тип (реализация оптимизирующих вариантов реагирования по всем показателям усвоения семантики вторичных наименований); удовлетворяющий тип (преобладание удовлетворяющих вариантов реагирования по установленным показателям); неудовлетворяющий тип (преобладание неудовлетворяющих вариантов реагирования по установленным показателям);

- выявлена связь между типом усвоения семантики вторичных наименований и характером функционирования когнитивных механизмов у младших школьников исследуемых групп;

- определены исходные теоретические положения создания модели оптимизации процесса усвоения семантики вторичных наименований младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

Практическая значимость исследования определяется тем, что:

- разработаны серии и комплексы диагностических заданий, позволяющие определить тип усвоения семантики вторичных наименований младшими школьниками с нормальным и нарушенным речевым развитием;

- предложены модель оптимизации процесса усвоения семантики вторичных наименований и методические рекомендации по ее внедрению в коррекционный процесс;

- материалы исследования используются в работе учителей-логопедов специальных и общеобразовательных школ, в лекционных курсах для студентов педагогических ВУЗов, в системе переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров и могут быть использованы при разработке методических пособий.

Организация и этапы исследования. Экспериментальная работа проводилась в течение 2004 – 2011 годов на базе школы-интерната № 60 и школы № 573 для детей с тяжелыми нарушениями речи V вида г. Москвы, МБОУ СОШ №№ 7 и 12 г. Смоленска. В констатирующем эксперименте приняли участие 58 учащихся 9 – 10 лет с общим недоразвитием речи третьего уровня и 50 учащихся того же возраста с нормальным речевым развитием.

В обучающем эксперименте - 56 школьников с общим недоразвитием речи. Исследование осуществлялось в три этапа: **первый этап** (2004 – 2005) – определение проблемы исследования, ее теоретическое осмысление: анализ литературы по лингвистике, психолингвистике, педагогике, логопедии;

формирование понятийного аппарата исследования: определение гипотезы, задач и методов исследования. **Второй этап (2005 – 2007)** – разработка содержания экспериментального исследования, направленного на изучение возможностей овладения семантикой вторичных наименований, проведение констатирующего эксперимента, анализ, обобщение и систематизация полученных данных. **Третий этап (2007 – 2011)** – разработка модели и материалов экспериментального обучения, проведение контрольного эксперимента, анализ результатов обучающего и контрольного экспериментов.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на заседаниях кафедры логопедии МПГУ (2007, 2011), на заседаниях кафедры специальной педагогики СмолГУ (2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010), материалы исследования докладывались на ежегодных научно-практических конференциях молодых ученых МПГУ (2005, 2006, 2007, 2010), на межрегиональной конференции «Современные проблемы психолого-педагогической коррекции речевых нарушений у детей: традиции и инновации» (2007), III международном теоретико-методологическом семинаре «Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии» (2011), VII международной научной конференции «Специальное образование» (2011). Результаты исследования используются при чтении лекционных курсов на факультете начального и специального образования ФГБОУ ВПО «Смоленский государственный университет», в системе повышения квалификации и переподготовки учителей-логопедов ГАУ ДПОС «Смоленский областной институт развития образования» и СОГОУ «Центр диагностики и консультирования». Содержание работы отражено в 9 публикациях.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Исследование лексико-семантической стороны речи с междисциплинарных позиций позволяет установить типологию усвоения семантики вторичных наименований младшими школьниками: оптимизирующий тип (при нормальном речевом развитии), удовлетворяющий (при нормальном речевом развитии и при общем недоразвитии речи) и неудовлетворяющий (при общем недоразвитии речи).
2. Для младших школьников с общим недоразвитием речи в отличие от сверстников с нормальной речевой деятельностью характерны трудности овладения семантикой вторичных наименований: ограничение возможностей реализации семантического потенциала многозначных слов, неопределенность и нестабильность актуализации семантических признаков вторичных наименований в процессе идентификации и интерпретации их употребления, стойкое нарушение контекстуализации слов с переносным значением. Установленные трудности обусловлены недостаточным функционированием

когнитивных механизмов: ассоциирования, категоризации, конфигурации, соположения, развития, достраивания, перспективизации.

3. Разработанная модель оптимизации процесса овладения вторичными наименованиями, ориентированная на формирование специфических когнитивных механизмов, включает следующие направления коррекционной работы: знакомство с многозначностью; практическое усвоение внутренней формы и овладение структурно-семантическими особенностями многозначного слова; идентификация и семантизация вторичных наименований; интерпретация их значений; структурно-семантическая трансформация и конструирование вторичных наименований; реконструирование контекста и включение в контекст вторичных языковых единиц, в том числе прецедентных имен. Применение данной модели способствует результативности усвоения сложных семантических отношений вторичных лексических единиц.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из трех глав, заключения, выводов, списка литературы из 205 литературных источников, из них 15 на иностранном языке. Работа изложена на 182 страницах компьютерного текста, в том числе 160 страниц основного текста, иллюстрирована 1 таблицей, 9 диаграммами, 1 схемой.

Основное содержание работы

Во введении обоснована актуальность работы, раскрыта проблема исследования, определены его цель, объект и предмет; выдвинута гипотеза и сформулированы задачи исследования; раскрыта теоретическая и практическая значимость работы, ее новизна; представлены положения, выносимые на защиту.

В первой главе диссертации «Теоретические предпосылки исследования процесса усвоения вторичных наименований учащимися школы V вида» представлен анализ литературных источников различных областей научного знания, касающихся проблемы исследования; обобщены и систематизированы основные подходы к проблеме вторичной номинации отечественных и зарубежных лингвистов и психолингвистов; охарактеризованы закономерности овладения многозначной лексикой при нормальном речевом развитии; представлены данные усвоения лексико-семантических компонентов языка детьми с нарушенной речевой деятельностью; проанализированы исследования, посвященные изучению когнитивных механизмов, лежащих в основе овладения вторичной номинацией.

Номинация рассматривается как важнейший аспект речевой деятельности, результат вербализации мыслительного процесса, направленного на обозначение действительности путем выявления отличительных признаков объекта (В.Г. Гак, Г. В. Колшанский, Е.С. Кубрякова и др.). Реализация номинативной функции языка и речи может осуществляться в нескольких направлениях, одним из которых является использование уже имеющихся

готовых слов и форм для наименования или переименования того или иного элемента окружающего мира вследствие действия вторичной номинации.

Под «вторичной номинацией» (В.Н. Телия) понимается использование уже имеющихся в языке номинативных средств в новой для них функции наречения. В лингвистических работах выделяют непрямую номинацию и косвенную номинацию. При не прямой номинации вторичное значение опосредовано исходным (прямым) значением слова. Формирование косвенно-номинативного значения осуществляется в «номинативном контексте» / словосочетании (Э.С. Азнаурова, В.Н. Телия). К основным характеристикам номинативных контекстов относят: синтагматическую связанность, абсолютную смысловую целостность, способность к транспонированию и линейному развертыванию.

Между номинациями в речи/тексте устанавливаются отношения относительного тождества, результатом которых является повторная номинация, также имеющая вторичный характер. Типичными феноменами повторного называния являются: синонимы, метафора, перифраза, абсолютный лексический повтор слова, использование родственных и обобщающих слов и личных местоимений (Э.С. Азнаурова, В.Г. Гак, П.В. Зернецкий и др.).

Проявления косвенной номинации на лексическом уровне языковой системы свойственны большинству многозначных слов. Многозначность рассматривается как способность слов иметь несколько взаимосвязанных значений (А.И. Смерницкий, В.А. Звегинцев, В.В. Виноградов).

В качестве основного внутриязыкового механизма вторичной номинации признается семантическая деривация, имеющая метонимический или метафорический характер (Э.С. Азнаурова, В.Г. Гак, Е.Г. Курилович, Н.М. Жамаганова, Е.С. Кубрякова, В.Н. Телия).

Данные современных психолингвистических исследований позволяют говорить о том, что овладение семантикой вторичных наименований обеспечивается функционированием когнитивных механизмов: ассоциирования, категоризации, конфигурации, соположения, развития, достраивания, перспективизации. Механизм ассоциирования предполагает актуализацию широкого набора стратегий идентификации значений слов и объективацию принципов группировки единиц индивидуального лексикона и является «цементирующим» механизмом, реализующим различные способы обработки информации (Л.В. Газизова, А.А. Залевская, Т.М. Рогожникова). Функционирование механизма категоризации проявляется в виде упорядочения концептуализированного пространства. Действие механизма конфигурации ориентировано на придание формы концептуальному содержанию на основе различных вариантов сочетания концептуальных характеристик (Н.А. Беседина, О.В. Магировская и др.). Механизм соположения предполагает слияние и компоновку элементов и их значений,

заимствуемых из исходных концептов. Объективация механизма достраивания осуществляется за счет привнесения и активизации новых элементов, первоначально отсутствующих в исходных концептах. Действие механизма развития обеспечивается созданием новых значений элементов порождаемых концептов на основе исходных структур. Механизм перспективизации придает выделенность отдельным элементам нового концепта в соотношении с базовым (Л.В. Бабина, Н.Н. Болдырев, Н.А. Беседина, М. Turner, G. Fauconnier, L. Talmy, J.R. Taylor и др.).

Исследования отечественных и зарубежных ученых в области онтогенеза речи свидетельствуют о том, что процесс усвоения языковых единиц с переносным значением является многоступенчатым: сначала усваиваются метонимические переносы и сравнения, затем простые метафоры, позднее – сложные метафоры, основанные на сходстве между физическими и психическими явлениями, идиомы, метафорические выражения (А.К. Ваганова, Т.И. Доценко и О.В. Постникова, Г.Ю. Дзюбко, Е.А. Кричевец, О.Н. Мелешкина, В.К. Харченко, И.Н. Чеботарева, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева, Р. Palermo, J. Waggoner).

Младшие школьники с общим недоразвитием речи имеют выраженные трудности освоения семантического пространства языка: непропорциональное сужение или расширение значения слов, ограниченные возможности понимания смысловых связей между словами, нарушение развития чувства языка (Г.В. Бабина, В.К. Воробьева, Е.А. Карпушкина, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Л.Б. Халилова, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова).

Осмысление базовых положений лингвистики, когнитивной лингвистики и логопедии позволяет охарактеризовать концептуально значимые подходы к исследованию возможностей овладения многозначной лексикой, словами и выражениями с переносным значением учащимися с нарушениями речи.

Во второй главе «Особенности овладения семантикой вторичных наименований младшими школьниками с общим недоразвитием речи и их сверстниками с нормальным речевым развитием» рассмотрены вопросы организации эксперимента, дана характеристика контингента испытуемых, представлено содержание методики констатирующего исследования и экспериментальный материал, описываются результаты изучения возможностей овладения семантикой вторичных наименований учащимися с общим недоразвитием речи третьего уровня и с нормальным речевым развитием.

Исследование носило сопоставительный характер и проводилось на базе школы-интерната № 60 и школы № 573 для детей с тяжелыми нарушениями речи V вида г. Москвы, МБОУ СОШ №№ 7 и 12 г. Смоленска. В констатирующем эксперименте приняли участие 58 учащихся 9 – 10 лет с общим недоразвитием речи третьего уровня и 50 учащихся того же возраста с

нормальным речевым развитием. В обучающем эксперименте - 56 школьников с общим недоразвитием речи. Содержание экспериментальной методики обследования составили три серии заданий.

Первая серия была ориентирована на определение показателей реализации семантического потенциала многозначного слова и включала два комплекса заданий: А – выбор предложений с многозначным словом в переносном значении; Б – актуализация ассоциативных связей многозначных слов.

Вторая серия предполагала выявление возможностей семантической интерпретации вторичных наименований и содержала комплексы заданий: А – идентификация вторичных наименований в заданном контексте; Б – верификация номинативных контекстов со стимулами перцептивного подкрепления; В – объяснение значений вторичных наименований в заданном контексте.

Третья серия была направлена на исследование особенностей контекстуализации вторичных наименований и включала комплексы заданий: А – реконструирование словосочетания с многозначным словом на основе самостоятельного подбора лексической единицы и выбора необходимого слова из числа данных; Б – актуализация вторичных наименований на основе конструирования контекста предложения самостоятельно и с опорой на вербальный ряд.

Рассмотрение данных констатирующего эксперимента осуществлялось с учетом распределения ответов младших школьников по трем типам. При этом были установлены реакции оптимизирующего, удовлетворяющего и неудовлетворяющего характера.

Таблица 1.

Возможности овладения семантикой вторичных наименований учащимися с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи (в %)

Группы младших школьников	Типы ответов								
	Оптимизирующий			Удовлетворяющий			Неудовлетворяющий		
	1 сер.	2 сер.	3 сер.	1 сер.	2 сер.	3 сер.	1 сер.	2 сер.	3 сер.
Учащиеся с нормальным речевым развитием	72	58	64	28	42	36	-	-	-
Учащиеся с общим недоразвитием речи	-	-	-	25,8	29,3	33	74,2	69,7	67

Оценка результатов выполнения заданий **первой серии** осуществлялась с учетом следующих параметров: полнота выделения лексических единиц с переносным значением; отбор и объединение лексико-семантических вариантов с переносным значением; характер выбранного стимула; стратегии идентификации многозначного слова.

Для ответов оптимизирующего типа было характерно: широкий спектр выделения лексических единиц с переносным значением; доступность объединения лексико-семантических вариантов с переносным значением; дифференциация прямого и переносного значения стимулов, относящихся к различным грамматическим категориям; преобладание стратегий, объективирующих переносное значение стимула, над стратегиями, актуализирующими потенциально метафорическое значение одного из членов ассоциативной пары. Например: а) *из группы предложений «1. Малыш спит в своей кроватке. 2. Спят усталые игрушки. 3. Спит елочка под снегом.» выбирают второе и третье предложения;* б) *ассоциативные связи метафорического характера актуализируются в реакциях на слово «звездочка»: снежинка, цветочек.*

При выявлении таких показателей как: сужение спектра выделения лексических единиц с переносным значением; смешение прямого и переносного значений многозначного слова; трудности дифференциации прямого и переносного значения стимулов, представленных именами существительными и прилагательными; преобладание стратегий, актуализирующих потенциально метафорический перенос одного из членов ассоциативной пары над стратегиями, объективирующими переносное значение, устанавливался удовлетворяющий характер ответов. Например: а) *из указанной группы предложений выбирают первое и второе предложения или первое и третье предложения;* б) *потенциально метафорические связи актуализируются в реакциях на слово «звездочка»: сияет как звездочка, яркая как звездочка.*

К показателям неудовлетворяющего типа реакций были отнесены: значительное сужение спектра выделения лексических единиц с переносным значением; нейтрализация многозначности; трудности дифференциации прямого и переносного значений стимулов, представленных именами существительными, прилагательными и глаголами; преобладание стратегий, ориентированных на актуализацию прямого значения многозначного слова и его словообразовательного потенциала, над стратегиями, ориентированными на вторичную номинацию и потенциально метафорический перенос. Например: а) *из той же группы предложений выбирают только первое предложение;* б) *к слову «звездочка» подбираются слова: красная, на небе, звезда, звезды.*

Анализ выполнения заданий **второй серии** производился на основе учета следующих показателей: объем и характер узнаваемых и семантизируемых вторичных наименований; структурная оформленность вторичного наименования; виды семантических ориентиров при верификации номинативных контекстов со стимулами перцептивного подкрепления; приемы семантизации вторичных лексических единиц; полнота восстановления смысловой структуры вторичного наименования; в ходе анализа ответы младших школьников также были распределены по типам:

для оптимизирующих реакций было свойственно: значительный объем узнаваемых и семантизируемых вторичных наименований, относящихся к различным грамматическим категориям; четкая структурная оформленность вторичного наименования; ориентация на семантику опорного наименования; семантизация, актуализирующая синонимические связи, и подбор к стимулу выражения в прямом значении; восстановление всех компонентов смысловой структуры вторичного наименования. Например: а) из стимула «*Лежала между елками подушечка с иголками*» выбирают метафору «*подушечка с иголками*»; б) соотносят словосочетание «*хвост поезда*» с изображением уходящего поезда; в) в предложении «*Плачут деревья о прошедшем дожде*» дается интерпретация переносного значения «*Капли стекают с листьев после дождя, как слезы каплют, когда человек плачет*».

Реакции удовлетворяющего характера: сужение объема опознаваемых и семантизируемых вторичных наименований; смещение границ в структуре вторичного наименования; ориентация на прямое значение многозначного слова; семантизация, ориентированная на реализацию ассоциативно-ситуативных связей (представление сходной ситуации на основе ассоциации со словом, употребленным в переносном значении), и подбор к одному из членов вторичного наименования морфологического деривата; частичная актуализация переносного значения. Например: а) к вторичному наименованию относят «*между елками подушечка*»; б) к словосочетанию «*хвост поезда*» подбирают изображение лисьего хвоста; в) в ходе интерпретации идет нейтрализация переносного значения – «*текут слезы*».

Неудовлетворяющие реакции проявлялись в следующем: резкое ограничение количества опознаваемых и семантизируемых вторичных наименований; искажение структуры вторичного наименования; ориентация на буквальное значение вторичного наименования; семантизация посредством повторного воспроизведения стимула / его фрагмента, а также путем подбора слова, близкого по звучанию; восстановление признаков основного субъекта метафоры или основного и вспомогательного ее компонентов. Например, к словам с переносным значением относят все предложение «*Лежала между елками подушечка с иголками*»; б) выбирают изображение поезда с лисьим

хвостом; в) объясняя переносное значение дают варианты: «деревья не могут плакать, у них глаз нет; с них только вода падала».

Анализ результатов выполнения заданий **третьей серии** осуществлялся по таким параметрам как: степень мотивированности выбора слов с переносным значением; доступность определения области референции многозначного слова; включение многозначного слова в контекст; возможность/невозможность использования средств повторной номинации; характер актуализации переносного значения и на основе их учета охарактеризовать ответы учащихся.

Реакции оптимизирующего типа проявлялись следующим образом: мотивированный выбор переносного значения слов с переносным значением; точное определение области референции многозначного слова; учет переносного значения при включении многозначного слова в контекст и правильная реализация его валентностных связей; возможность использования метафорического повтора как средства повторной номинации; свободная актуализация переносного значения. Например: а) *реализация переносного значения слова в контексте: «просыпается природа», «просыпается новый день»; б) в стимуле «1. Розовато-красные ягоды выглядывают из-под зеленых листьев. 2. Яркие ягоды сидят на гибком стебельке»* заменяют повторяющееся слово «ягоды» метафорой – «шарики», «божьи коровки», «горошинки».

Для реакций удовлетворяющего характера было свойственно: недостаточно мотивированный выбор слов с переносным значением; расширение области референции многозначного слова; соскальзывание с переносного значения на прямое при включении слова в контекст и отдельные ошибки реализации валентностных его характеристик; лексико-семантические ошибки и ошибки согласования; диффузная актуализация переносного значения. Например: а) *отмечается нестабильная реализация переносного значения слов в контексте: «просыпаются цветы», «светит луна» ; б) в указанном выше стимуле осуществляют замену слова «ягоды» такими лексическими единицами как: «ягодки», «землянички».*

Характерными показателями реакций неудовлетворяющего характера были: формальный выбор слов с переносным значением; неопределенность области референции конкретного многозначного слова; включение слова в контекст без учета переносного значения конкретной лексической единицы и многочисленные ошибки реализации в предложении валентностных характеристик слов с переносными значениями – асемантизация; замена переносного значения слова прямым; немотивированная актуализация переносного значения. Например: а) *нейтрализация семантических связей слов в контексте: «гаснет природа», «тесная рука»; б) в указанном выше стимуле не устраняют повтора слова «ягоды» или для замены используют*

слова, не соотносящиеся с контекстом по семантике: «самолетики», «сарафанчики», «глазки».

Проведение сравнительного анализа ответов учащихся специальной и общеобразовательной школ выявило различия в состоянии возможностей овладения семантикой вторичных наименований. С этой целью применялся критерий Вилкоксона. Статистически значимыми считались отличия при $t_{эмп.} > t_{кр.}$, где $t_{кр.} = 1.65$ для $P < 0,05$ и $t_{кр.} = 2.33$ для $P < 0,01$. Приведенные значения представлены в области значимости (с вероятностью допустимой ошибки 0,01), что является достаточным для научно-убедительных выводов: количественные показатели в группе учащихся с нормальным речевым развитием значительно выше, чем у школьников с общим недоразвитием речи.

Дифференцированный анализ особенностей овладения семантикой вторичных наименований младшими школьниками с нормальным речевым развитием и общим недоразвитием речи позволил установить оптимизирующий, удовлетворяющий и неудовлетворяющий типы усвоения семантики вторичных наименований младшими школьниками и специфику функционирования когнитивных механизмов, лежащих в основе вторичной номинации, у испытуемых обеих групп.

К оптимизирующему типу было отнесено 64% от общего количества школьников с нормальным речевым развитием и ни одного учащегося с речевыми нарушениями. Для речевой продукции учащихся, отнесенных к этой группе, было характерно следующее соотношение типов ответов: оптимизирующих реакций – 70% и выше, реакций удовлетворяющего характера – около 30%, отсутствие реакций неудовлетворяющего характера и отказов от выполнения заданий. Доступность установления тождества прямого и переносного значения слов и выявления концептуального сходства обеспечиваются действием операции сравнения, с помощью которой запускается механизм соположения. Возможности дифференциации прямого и переносного значения, актуализация ассоциаций, ориентированных на вторично-номинативное значение полисемантического слова, релевантная наполняемость массива лексико-семантического варианта (ЛСВ) слов с переносным значением свидетельствуют о доступности операций сравнения, систематизации, классификации языковых единиц на основании общего признака, а также о владении процессами структурирования сложных смыслов посредством закрепления за каждым концептом определенного места в языковом сознании. Это является показателем функционирования механизма категоризации. Высокий уровень понимания, а также возможности интерпретации значений вторичных наименований позволяют судить о разветвленной системе логических и ассоциативных связей, являющихся основой развития концептуального содержания языковых единиц и создания

новых смыслов. В речезыковой деятельности школьников производный концепт наполняется новым содержанием за счет привнесения дополнительных смыслов, явно не представленных в контексте, что позволяет констатировать достаточный уровень сформированности операции инференции. Объективация выводной информации лежит в основе конструирования переносного значения языковых единиц и обеспечивает функционирование механизма достраивания. Комбинированное использование мотивированных опор при идентификации многозначных слов, широкий спектр ЛСВ его вариантов, актуализируемых учащимися, позволяют сделать заключение о высоком уровне функционирования механизма ассоциирования. Актуализация вторичных наименований в речезыковой деятельности учащихся осуществляется за счет операций фокусировки, фильтрации и профилирования, поскольку происходит перераспределение сформировавшихся смыслов, имеющихся языковых знаний с учетом коммуникативного задания. Возможность осуществления структурно-семантической трансформации вторичных наименований и их использования в контексте предложения связаны с действием механизмов перспективизации и конфигурации. Готовность к моделированию вторичных наименований, их вариативное использование в экспрессивной речи определяются функционированием механизма развития.

К удовлетворяющему типу было отнесено 36% испытуемых с нормальным речевым развитием и 34% младших школьников с общим недоразвитием речи. Для речевой продукции учащихся, отнесенных к этой группе, было характерно следующее соотношение типов ответов: удовлетворяющих реакций – до 70%, реакций оптимизирующего характера – не более 20%, реакций неудовлетворяющего характера – 5% и отказов – не более 5%.

Ограничение возможности установления тождества прямого и переносного значения слов и выявления концептуального сходства свидетельствуют о недостаточном владении операцией сравнения, а, следовательно, и о снижении уровня сформированности механизма соположения. Трудности дифференциации прямого и переносного значения, актуализация ассоциаций, ориентированных на потенциально метафорический перенос, искажение смысловой структуры ЛСВ с переносным значением свидетельствуют о дефицитности операций сравнения, систематизации, классификации языковых единиц на основании общего признака, а также о затруднениях овладения процессами структурирования сложных смыслов. Это позволяет сделать вывод о недостаточном уровне сформированности механизма категоризации. Снижение возможностей интерпретации переносного значения свидетельствуют об ограниченности семантического пространства языка и обусловлены недостаточным уровнем сформированности операции инференции. Трудности актуализации скрытого

смысла объясняются недостаточным функционированием механизма достраивания. Идентификация многозначных слов за счет одной смысловой опоры, сужение спектра ЛСВ с переносным значением позволяют сделать заключение о снижении уровня функционирования механизма ассоциирования. Нестабильность актуализации семантических признаков вторичных наименований при семантизации, интерпретации свидетельствуют о недостаточной сформированности операций фокусировки, фильтрации и профилирования, поскольку отмечается нарушение перераспределения сформировавшихся смыслов и имеющихся языковых знаний. Искажения линейной структуры вторичного наименования, соскальзывание на прямое значение языковой единицы при включении в контекст связаны с недостаточной сформированностью механизмов перспективизации и конфигурации. Ограничение действия механизма развития проявляется в трудностях моделирования вторичных наименований и их вариативного использования в речи.

К III неудовлетворяющему типу было отнесено 66% младших школьников с общим недоразвитием речи. Для речевой продукции учащихся, отнесенных к этой группе, было характерно следующее соотношение типов ответов: отсутствие оптимизирующих реакций, 70% и более – неудовлетворяющих реакций, ответов удовлетворяющего характера – около 20% и около 10% отказов от выполнения заданий. Выраженные трудности установления тождества прямого и переносного значения слов и выявления концептуального сходства обусловлены нереализованностью операции сравнения, лежащей в основе функционирования механизма соположения. Нейтрализация многозначности вследствие недоступности операций сравнения, систематизации, классификации языковых единиц на основании общего признака, что является показателем несформированности механизма категоризации. Стабильность актуализации формальных признаков и однообразие семантических признаков вторичных наименований позволяют судить о замкнутости системы логических и ассоциативных связей и недоступности операции инференции, а также несформированности механизма достраивания. Поэлементная интерпретация значения вторичного наименования, актуализация формальных элементов при идентификации полисеманта, крайне ограниченный круг ЛСВ многозначного слова, актуализируемых учащимися, позволяют сделать заключение об дефицитности механизма ассоциирования. Смещение границ в структуре вторичного наименования, отнесение к нему языковых единиц с прямым значением, тенденция к семантическому буквализму при объяснении переносного значения свидетельствуют о недоступности операций фокусировки, профилирования и механизмов перспективизации и конфигурации. Невозможность реконструирования и конструирования

контекстов с вторичными наименованиями, отсутствие вариативности их использования в речи опосредованы несформированностью механизма развития.

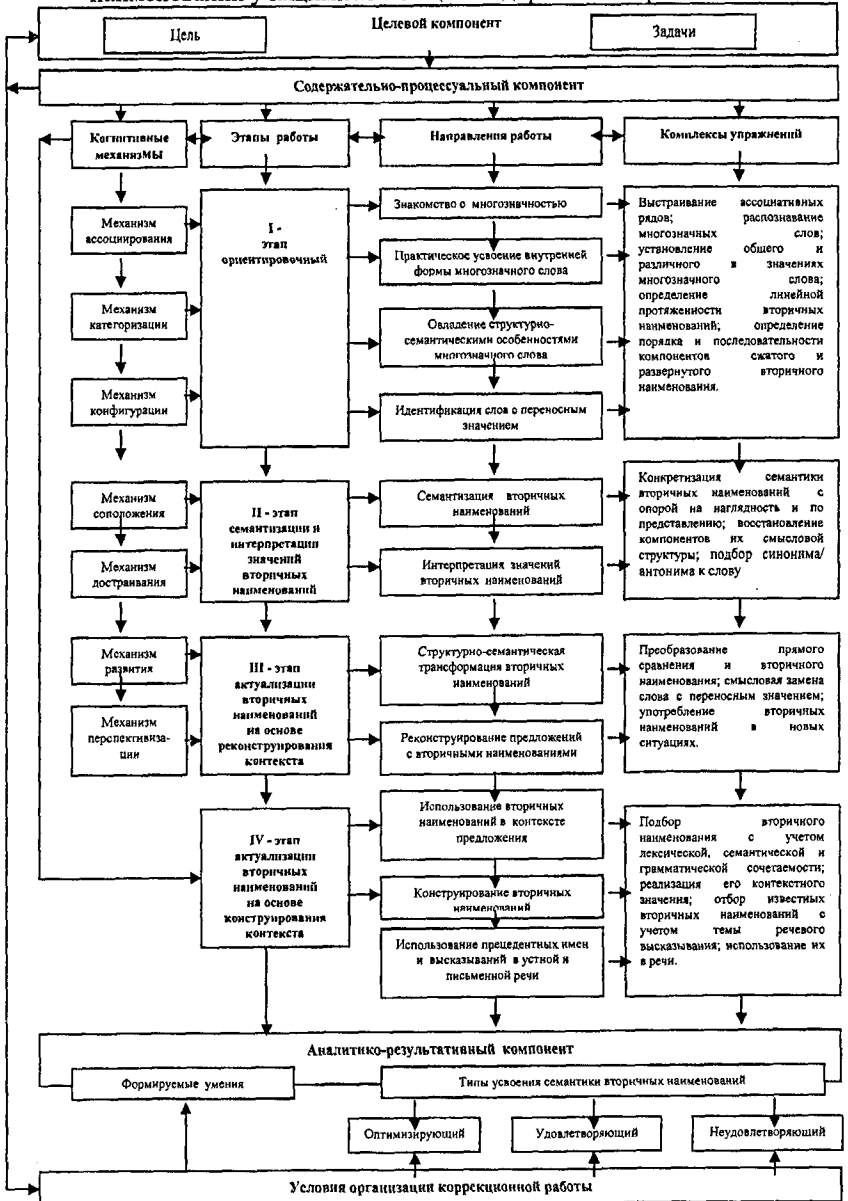
В третьей главе «Оптимизация процесса усвоения вторичных наименований учащимися с общим недоразвитием речи» обозначены исходные положения создания модели оптимизации процесса овладения вторичными наименованиями и представлена сама модель; предложены методические рекомендации по ее использованию в коррекционной работе; приведены результаты анализа материалов обучающего эксперимента.

К основным принципам, определяющим структуру и содержание модели, мы отнесли следующие: 1. Принцип учета специфики таких речевых единиц как вторичные наименования. 2. Принцип комплексного характера усвоения семантики вторичных наименований. 3. Принцип ориентации коррекционного обучения на формирование когнитивных механизмов. 4. Принцип концентрического изучения вторичных наименований. 5. Принцип вариативности заданий. 6. Принцип повторяемости заданий.

Модель оптимизации процесса усвоения семантики вторичных наименований включает целевой, содержательно-процессуальный и аналитико-результативный компоненты (Схема 1). **Целевой компонент** модели соответствует основному вектору логопедического воздействия (цель – формирование умений адекватного использования лексических единиц с переносным значением в устной и письменной речи на основе развития возможностей семантизации и интерпретации вторичных наименований), направленность которого определяет совокупность задач коррекционно-ориентированного обучения: ознакомить со способам группировки языковых единиц в лексиконе; научить распознавать многозначные слова и устанавливать их значение в контексте словосочетания, предложения; научить определять смысловую наполняемость и линейную протяженность вторичного наименования; сформировать умение преобразовывать структуру вторичного наименования и осуществлять самостоятельный отбор, выбор прецедентных имен, выражений с учетом темы речевого высказывания. **Содержательно-процессуальный компонент** представляет собой подсистему, состоящую из приоритетных направлений логопедической работы в условиях поэтапного усвоения семантики вторичных наименований, ориентированных на формирование соответствующих когнитивных механизмов, посредством предъявления учащимся специально разработанных комплексов упражнений. Фактический материал, представленный в работе тремя концентрами языковых единиц с переносным значением (существительные, глаголы, прилагательные), способствует генерализации умений. **Аналитико-результативный компонент** отражает результаты оценки эффективности формирования умений понимания, объяснения и актуализации переносного значения лексических единиц, что

Схема 1.

Модель оптимизации процесса усвоения семантики вторичных наименований учащимися с общим недоразвитием речи



позволяет проанализировать, установить изменение типа усвоения семантики вторичного наименования.

В методических рекомендациях содержатся: характеристика условий организации коррекционной работы (учет индивидуальных особенностей речемыслительной деятельности школьников с общим недоразвитием речи; рациональное использование учебного времени занятий; определение внеклассных форм работы; направленность практической деятельности учащихся); пояснения, определяющие отбор, компоновку фактического материала и дидактических упражнений); инструкции по применению средств перцептивного подкрепления (графическое моделирование, зрительные опоры, алгоритм речевых действий); специфика раскрытия возможностей использования межпредметных связей для усвоения вторичных наименований.

Результаты опытно обучения показали эффективность применения разработанной модели оптимизации процесса овладения вторичными наименованиями учащимися с общим недоразвитием речи, о чем свидетельствует сравнительный анализ контрольных данных (таблица 2).

Таблица 2.

Сравнительные данные усвоения семантики вторичных наименований младшими школьниками экспериментальной и контрольной групп

Группы учащихся	Учащиеся с ОНР (до обучения)		Учащиеся с ОНР (после обучения)		Учащиеся с ОНР (после традиционного обучения)	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
I	-	-	10 чел.	36	2 чел.	7
II	19 чел.	68	13 чел.	46	18 чел.	64
III «А»	-	-	5 чел.	18	-	-
III	9 чел.	32	-	-	8 чел.	29

Статистическая обработка количественных данных с использованием критерия Вилкоксона подтвердила эффективность экспериментального обучения. Установленный показатель при сравнении результатов, полученных после обучения, в экспериментальной группе с результатами в контрольной группе составил $t_{эмп.} = 2.94$, $t_{эмп.} = 2.86$ при выполнении комплексов заданий первой и второй серий соответственно (с вероятностью допустимой ошибки 0,01), при $t_{эмп.} > t_{кр.}$, где $t_{кр.} = 1.65$ для $P < 0,05$ и $t_{эмп.} > t_{кр.} = 2.33$ для $P < 0,01$ и $t_{эмп.} = 1.93$ при выполнении заданий третьей серии ($t_{эмп.} > t_{кр.}$, где $t_{кр.} = 1.65$ для $P < 0,05$). Приведенные значения представлены в области значимости что является достаточным для научно-убедительных выводов.

В заключении диссертации подведены итоги и обобщены результаты проведенного исследования, что позволило сделать следующие **выводы**:

1. Анализ научной литературы в области логопедии, лингвистики, психолингвистики позволил конкретизировать теоретические положения исследования, определить основные подходы к диагностике возможностей овладения семантикой вторичных наименований и выявить показатели усвоения/неусвоения семантики вторичных наименований младшими школьниками: разграничение прямого и переносного значений; смысловая наполняемость вторичных наименований; стратегии идентификации многозначных слов; типы интерпретации значений вторичных наименований; структурное оформление вторичного наименования; поиск и отбор лексических единиц, объективирующих переносное значение; актуализация переносного значения в речевом контексте.

2. Представлена методика обследования семантического аспекта вторичной номинации, включающая три серии диагностических заданий, направленных на исследование возможностей реализации семантического потенциала многозначных слов, семантизации, интерпретации и контекстуализации слов с переносным значением; ее использование позволяет установить три типа усвоения семантики вторичных наименований:

- оптимизирующий тип (идентификация многозначных слов, доступность дифференциации прямого и переносного значения, интерпретация значений вторичных наименований и их структурная оформленность, мотивированная актуализация лексических единиц с переносным значением);
- удовлетворяющий тип (снижение возможности идентификации многозначных слов, смешение прямого и переносного значения, затруднения в интерпретации значений вторичных наименований, смешение границ в структуре вторичного наименования, диффузная актуализация переносного значения);
- неудовлетворяющий тип (ограничение возможности идентификации многозначных слов, нейтрализация многозначности, неумение интерпретировать значение вторичного наименования, искажение его структуры, немотивированная актуализация переносного значения).

3. Результаты исследования показывают, что учащимся с общим недоразвитием речи свойственны трудности овладения семантикой вторичных наименований, проявляющиеся в следующем:

- ограничение возможностей реализации семантического потенциала многозначных слов (неустойчивая дифференциация прямого и переносного значений; искажение смысловой наполняемости многозначного слова; преобладание стратегий идентификации многозначного слова, ориентированных на словообразовательный потенциал, прямое значение исходного слова и на его формальные признаки над стратегиями, ориентированными на вторичную номинацию и потенциально метафорический перенос);

- неопределенность и нестабильность актуализации семантических признаков вторичных наименований в процессе идентификации, семантизации и интерпретации их употребления (однообразие парадигматических и синтагматических связей; искажение линейной структуры многочленного вторичного наименования; ограничение интерпретативных возможностей);
 - стойкое нарушение контекстуализации слов с переносным значением (расширение области референции многозначного слова; минимальная степень автоматизированности слов с переносными значениями в речи).

4. Выявленные трудности овладения семантикой вторичных наименований в значительной степени детерминированы недостаточной сформированностью ряда когнитивных механизмов: ассоциирования, категоризации, конфигурации, соположения, развития, достраивания, перспективизации, лежащих в основе процесса вторичной номинации.

5. На основе полученных данных разработана модель оптимизации процесса усвоения семантики вторичных наименований учащимися с общим недоразвитием речи, включающая целевой, содержательно-процессуальный и аналитико-результативный компоненты, ориентированная на преодоление выявленных трудностей и формирование соответствующих когнитивных механизмов.

6. Реализация предложенной модели и методических рекомендаций по ее применению в коррекционно-образовательном процессе школы V вида позволила повысить результативность усвоения семантики вторичных наименований и способствовала совершенствованию речезыкового развития учащихся с общим недоразвитием речи.

Основное содержание диссертации отражено:

- в ведущих научных журналах, рекомендованных ВАК:

1. Костикова, В.В. (Якушева, В.В.) Вычленение информативного потенциала метафорической единицы в процессе интерпретации учащимися с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / В.В.Костикова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена: аспирантские тетради. – 2008. – № 37 (80). – С. 430 - 433. 0,3 п.л.

2. Якушева, В.В. Актуализация ассоциативных связей многозначных слов учащимися с нормальным и нарушенным речевым развитием [Текст] / В.В.Якушева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2011. - № 4 (58). – С. 135 - 139. 0,6 п. л.

- в научных статьях:

3. Якушева, В.В. Овладение семантикой многозначных слов учащимися с общим недоразвитием речи [Текст] / В. В. Якушева // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии

/ Материалы третьего международного теоретико-методологического семинара. Ч. 2. – М.: МГПУ, 2011. – С. 158 - 163. 0,3 п.л.

4. Якушева, В.В. Особенности овладения семантикой вторичных наименований младшими школьниками с общим речевым недоразвитием [Текст] / В. В. Якушева // Педагогика. Филология. Методика. Вып.2. – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2011. – С. 48 - 55. 0,4 п.л.

5. Якушева, В.В. Вторичные наименования в речи младших школьников с ОНР [Текст] / В. В. Якушева // Специальное образование. Материалы VII международной научной конференции. С.Петербург. 21 – 22 апреля 2011 года. Т. I. - СПб.: ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2011. – С. 378 - 382. 0,25 п.л.

6. Костикова, В.В.(Якушева, В.В.). Интенсификация экспериментальной базы исследования вторичных наименований в речи младших школьников [Текст] / В. В. Костикова // Инновационные проблемы современного развития коррекционной педагогики и специальной психологии в трудах молодых ученых-дефектологов: Сборник статей. - М.: МГПУ, 2008. – С. 51- 59. 0,5п.л.

7. Бабина, Г.В., Костикова, В.В.(Якушева, В.В.) Усвоение переносных значений лексических единиц школьниками с недоразвитием речи [Текст] / Г.В.Бабина, В. В. Костикова // Современные проблемы психолого-педагогической коррекции речевых нарушений у детей: традиции и инновации/ Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Казань, Московский социально-гуманитарный институт. 18-19 декабря 2007 года. Казань: РИЦ «Школа», 2008. – С. 21 - 26. – доля участия автора 0,1 п.л. (50%).

8. Костикова, В.В.(Якушева, В.В.). Распознавание вторичных наименований младшими школьниками с речевой патологией [Текст] / В.В.Костикова // Практическая психология и логопедия. – 2007. – № 2 (25). – С. 60 - 64. 0,6 п. л.

9. Костикова, В.В.(Якушева, В.В.) Специфика восприятия вторичных наименований младшими школьниками с речевой патологией [Текст] / В. В. Костикова // Подготовка учителя начальных классов: опыт, проблемы, перспективы: сборник научных трудов. - Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2006. – С. 109 - 116. 0,4 п. л.

Общий объем опубликованных работ автора по теме исследования составляет 3,45 печатных листа.

Отпечатано в ООО «Компания Спутник+»
ПД № 1-00007 от 26.09.2000 г.
Подписано в печать 18.11.2011
Тираж 120 экз. Усл. п.л. 1,5
Печать авторефератов (495)730-47-74, 778-45-60