

С. М. Валявко **S. M. Valyavko**
Ю. А. Шулекина **Yu. A. Shulekina**
Москва, Россия Moscow, Russia

**ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОВОГО
ВОСПРИЯТИЯ СЛОВА ДЕТЬМИ
С НАРУШЕНИЯМИ
РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

**PECULIARITIES OF SENSE
PERCEPTION OF A WORD
BY CHILDREN WITH VERBAL
DEVELOPMENT DISORDER**

Аннотация. Целью настоящей статьи является разработка психологической платформы для систематизации специфических закономерностей развития детей с речевым дизонтогенезом. Предпринята попытка с позиций психолингвистики и специальной психологии обосновать специфику формирования смыслового восприятия речи у детей с общим недоразвитием речи как важнейшего средства обучения (получения, обработки и хранения информации). В рамках исследования показаны основные трудности когнитивного и языкового обеспечения внутрисистемных связей в ходе понимания лексических единиц языка. Акцент сделан на то, что изучение указанных трудностей определяет создание специальных условий, а также выбор специальных образовательных стратегий в обучении детей с нарушениями речевого развития с учетом их особых образовательных потребностей. Междисциплинарность заявленной в статье проблематики оставляет предложенный авторами материал открытым для обсуждения.

Ключевые слова: смысловое восприятие речи, логогены, стратегии смыслового восприятия речи, слово, семантика слова, языковые операции, общее недоразвитие речи, дети с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности.

Сведения об авторе: Валявко Светлана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент.

Abstract. The purpose of the article is to develop a psychological platform for systematization of specific regularities of progress of children with speech dysontogenesis. From the point of view of psycholinguistics and special psychology, an attempt is undertaken to substantiate the specificity of development of sense perception of speech by the children with general underdevelopment of speech, which is an important component of the learning process (obtaining, processing and storing of the information). Within the frameworks of the research main difficulties of cognitive and verbal establishment of systemic links in the process of understanding the meaning of lexical units of the given language are shown. The stress is laid upon the fact that the study of the above mentioned difficulties determines creation of certain conditions and choice of definite educational strategies in the course of teaching children with verbal development disorders with regard to their specific educational needs. Interdisciplinary character of the problem raised in the article leaves it open for further discussion.

Key words: sense perception of speech; logogenes; strategies of sense perception of speech; word; word semantics; verbal operations; general underdevelopment of speech; children with health problems; specific educational needs.

About the author: Valyavko Svetlana Mikhailovna, Candidate of Psychology, Associate Professor.

Место работы: кафедра клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

Сведения об авторе: Шулекина Юлия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: кафедра логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

Контактная информация: 119261, г. Москва, ул. Панферова, д. 8, корп. 2.
E-mail: e-mail: valyavko@yandex.ru.

ГЛОССАРИЙ

• **Верификация речевая** — доказательство или иная убедительная демонстрация того, что явления, включенные в объем и содержание конкретного понятия, действительно существуют и соответствуют определению понятия [40].

• **Десемантизированный** — лишенный значения, смысла

• **Дизонтогенез** — нарушение развития организма на каком-либо этапе онтогенеза, отклонение от нормы.

• **Квазислова** — искусственные конструкции, построенные по аналогии с лексическими единицами языка [25].

• **Лексико-семантическая система** языка — система различных связей значений слов внутри того или иного языка.

• **Логоген** — следовая многокомпонентная структура вербальной сферы человека, соответствующая каждому усвоенному слову [46; 47].

Place of employment: Associate Professor of the Chair of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City Pedagogical University.

About the author: Shulekina Yulia Alexandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Chair of Speech Therapy, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University.

• **Ментальный лексикон** — иерархическая система семантической категоризации, которая определяется когнитивными «механизмами» [22].

• **Образовательная компетенция** — совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности [37].

• **Общее недоразвитие речи** — различные сложные нарушения речевого развития, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой/языковой системы [11].

• **Особые образовательные потребности** — потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей, которые может проявить ребенок с не-

достатками развития в обучении [30; 31].

- **Парадигматический** — характеризующийся отношениями единиц языковой системы; в психолингвистике — объединяющий единицы языка в группы, разряды, категории [45].

- **Ретардация** — более позднее или замедленное развитие организма человека [11].

- **Семантокомплекс** — два или более слова, объединенных смысловым контекстом [11].

- **Синтагматический** — отражающий непосредственные отношения элементов в сегментной последовательности (цепочке) [6].

- **Слово-трансформ** — результат преобразования слова/квазислова вследствие ассоциативных трансформаций.

- **Стратегии смыслового восприятия речи** — система вербально-логических операций языкового сознания ребенка, посредством которых осуществляется смысловая обработка речи [57].

Смысловое восприятие речи одновременно как психическая функция и процесс речемыслительной деятельности является важнейшим компонентом становления речи в онтогенезе. За исключением некоторых случаев вербальное восприятие можно рассматривать как смысловое.

Смысловая сторона речи представляет собой наиболее сложный компонент речевой функции человека, поскольку требует от него активной мыслительной работы. Проходя несколько этапов обра-

ботки на сенсорном, перцептивном и смысловом уровнях восприятия, речевое сообщение в итоге переводится в сферу интеллектуальной деятельности, благодаря чему слушателю становится ясен смысл высказывания [57].

В настоящее время актуальным становится исследование вербального восприятия применительно к различным уровням языка (фонетическому, морфологическому, синтаксическому, текстовому), включая оперирование теми отношениями, посредством которых языковые единицы связаны в единую систему. Рассмотрение психофизиологических универсалий усвоения языка [46; 47; 48; 49] и его продуктивного использования ребенком в ходе онтогенеза позволяет говорить о модално-специфических закономерностях [29; 30; 31; 32], присущих категории детей с речевым недоразвитием в области формирования речемыслительной деятельности и усвоения языка как системы. На наш взгляд, значимым является аспект взаимной связи механизмов понимания значения слов ребенком с образованием у него понятий и обобщений. Этот подход традиционен в отечественной психологии со времен Л. С. Выготского [15].

Поскольку при понимании речи осуществляется расшифровка смыслов, минимальным носителем которых в коммуникативной ситуации может считаться слово, наибольший интерес для нас представляет анализ не столько значений отдельных слов, сколько се-

мантических отношений между ними, составляющих основу внутрисистемных связей в лексико-семантической системе. Это позволяет рождаться точным смыслам в звучащей речи. Согласно Т. Н. Ушаковой [46; 47], опосредование такой системы происходит за счет когнитивных операций и процессов (анализа, синтеза, грамматической и логической категоризации, обобщения и др.). В. Д. Шадриков [56] даже выделяет в качестве самостоятельной интеллектуальную операцию «понимание». Функционирование лексико-семантической системы строится на динамике, охватывающей значительные объемы вербальной сети и классов слов, с одновременной работой над выбором логогенов и их отдельных парадигмальных форм.

Логогенные структуры можно рассматривать как паттерны на физиологическом уровне, которые выполняют важнейшую функцию — хранят приобретенные психические и, в частности, семантические операции. Соединяя в себе внешние впечатления с психологическим (аффективным) компонентом, логогены отражают особенности слова, которое может восприниматься не просто как понятие, а как концепт. Например, как отмечает Т. Н. Ушакова, акустический (перцептивный) и моторный (произносительный) паттерны слова, образ воздействующей ситуации (или объекта), а также семантический компонент, наиболее мощно развивающийся по мере взросления и роста интеллекта ребенка, фикси-

руются именно в логогенах. Позже в логогене закрепляется и графический образ слова, моторный навык его написания, грамматические варианты [46; 47]. Существование логогенных структур во многом способствует творческому, а не механическому усвоению языка в детском возрасте, что подтверждается также исследованиями других авторов [8; 27; 53].

В рамках современных компетентностных подходов понимание информации должно являться главной целью обучения. Как отмечает В. П. Зинченко, «понимание есть средство усвоения знания, но для того, чтобы оно стало таковым, необходимо сделать его целью обучения» [24, с. 105]. Исследование различных аспектов формирования смыслового восприятия слова как процесса речемышления — психологического, нейропсихологического и психолингвистического — в период дошкольного и школьного детства открывает большие перспективы. Прежде всего — возможность совершенствования специальных методов и средств оптимизации восприятия и понимания речи у детей с ограниченными возможностями здоровья, для которых процесс речеслухового восприятия и речевого опосредования действительности протекает специфично (это рассматривается современной специальной психологией в качестве одной из специфических закономерностей развития, присущей всем типам дизонтогенеза). В более широком смысле — необходимость обучения таких детей моделям вос-

приятия текста [22], обработки и передачи информации с опорой на доступные для них средства. Это значит, что в ходе специального обучения нужно делать ставку на те репрезентативные речемыслительные стратегии, которые закрепляются в сознании ребенка с нарушенным развитием в качестве компенсаторных стратегий переработки информации. Если адаптировать эти стратегии адекватно условиям и содержанию обучения, они могут носить универсальный характер и быть весьма эффективными не только в усвоении основ грамоты, но и приобретении образовательных компетенций.

Известно, что накопление словаря в детском возрасте происходит поэтапно, с постепенным погружением в знания о словах и эквивалентных им единицах, связанных со стоящими за ними структурами экстралингвистического знания, что и составляет языковую компетенцию ребенка. Функционирование лексико-семантической системы на всех этапах ее развития обеспечивается основными языковыми операциями (это верификация, категоризация, интерпретация, комбинирование и др.).

Вместе с тем сведения о состоянии указанных языковых операций у дошкольников с нормальным развитием речи практически отсутствуют. Традиционно считается, что в норме языковые операции способствуют полноценному функционированию лексикона, и, согласно предварительным данным, а также нашим наблюдениям,

в ходе усвоения системы языка дети быстро научаются строить конструкции в соответствии с правилами родного языка, дифференцировать правильно построенные высказывания и высказывания с ошибками. Конечно, каждому возрастному этапу присущи свои особенности усвоения лексико-семантической системы, способов ее применения в живом общении, однако возникающие из-за них трудности не могут выступать непреодолимым препятствием для формирования внутрисистемных связей языка. О возможности формирования языковых операций, участвующих в функционировании лексикона, свидетельствует и тот факт, что с накоплением достаточного речезыкового опыта число допускаемых детьми речевых ошибок резко падает, а потом «сходит на нет».

Опираясь на мнение Т. Н. Ушаковой о том, что семантическая сторона составляет специфику и «корень речи», считаем необходимым отметить, что на становление лексико-семантической системы существенно влияют более ранние события онтогенеза, подготавливающие появление и взаимодействие сложных смысловых связей внутри нее. Это предпосылки истинной речи, в частности предпосылки смыслового восприятия слова.

В психологии под предпосылками смыслового восприятия речи понимают сохранность мозговых субстратов — нейронных сетей, принимающих участие в формировании речи, нормальное протекание

нейрофизиологических процессов, обеспечивающих интеллектуальную деятельность человека, сформированность взаимосвязанных друг с другом интеллектуальных операций (по С. Л. Рубинштейну, это различные стороны основной операции мышления — «опосредования»), а также сохранность анализаторной системы (включая речеслуховой и речедвигательный анализаторы); социальную среду, способствующую развитию врожденных языковых способностей.

Так, можно говорить о некоторой сохранности психологических предпосылок смыслового восприятия слова в условиях речевого дизонтогенеза по типу общего недоразвития речи (ОНР) и о возможностях его формирования. По этому параметру дети с ОНР в большей степени приближены к норме развития, имеют сохранные возможности умственного развития, в отличие от сверстников с умственной отсталостью, у которых психологические предпосылки смыслового восприятия изначально формируются на органически дефектной основе.

Специфика речевого онтогенеза при общем недоразвитии речи очевидна. Однако со времен Р. Е. Левиной, описавшей уровни ОНР, многое изменилось в научных представлениях об этиологии и патогенезе нарушений речевого развития. Исследования Р. Е. Левиной (1967), В. И. Лубовского [30]; И. Т. Власенко [12], Т. Н. Волковской (1999), Т. А. Фотековой [50], А. И. Ахметзяновой [4], Л. А. Анд-

русишиной [2] и других когнитивной сферы этих лиц показывают, что при ОНР в качестве вторичного дефекта несформированной оказывается обобщающая, познавательная, абстрагирующая функции речи, что влечет за собой и системное недоразвитие сложных форм словесно-логической деятельности в целом, и, если говорить о ситуации обучения, недостаточность учебно-познавательной деятельности.

Судя по новейшим данным, структура дефекта современных детей с ОНР характеризуется мозаичностью. Обращает на себя внимание сочетанность речевых проблем с иными. Во многом это связано с особенностями динамической организации внутри- и межполушарного взаимодействия, на которые указывали еще А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская, Л. С. Цветкова и др. Например, Р. И. Мачинская подчеркивает: «Для детей со специфическим речевым дизонтогенезом характерным является изменение (или нарушение) механизмов, обеспечивающих взаимодействие полушарий в процессах переработки слухоречевой информации на фоне билатерального снижения функциональных возможностей больших полушарий головного мозга» [51, с. 116]. Т. Г. Визель [10] в качестве мозговых механизмов тяжелого недоразвития речи указывает на сбой мозговой деятельности на биохимическом уровне, которые вызывают трудности формирования необходимых связей между зонами мозга, участвующими в формировании речи у детей.

Отметим также, что данные о состоянии когнитивной сферы детей с нарушениями речевого развития, приведенные в работах отечественных и зарубежных авторов, являются достаточно разнородными, не всегда могут служить базисом для продуктивных выводов. Авторы на основании статистического анализа экспериментальных данных показывают, что группа детей с ОНР отличается степенью выраженности не только по параметрам речевого недоразвития, но и по уровню интеллектуального развития [21; 34]. Многие отмечают расхождения между показателями невербального и вербального интеллекта, что является важным дифференциально-диагностическим параметром и дает возможность более оптимистического прогноза дальнейшего развития. Таким образом, можно говорить о наличии усложненной структуры дефекта у категории лиц с нарушениями речевого развития в целом. Во многом изменились социальная ситуация развития детей и сами дети, их мироощущение, ценности, изменились условия и цели воспитания и обучения, родительские ожидания и установки. На это указывают педагоги и психологи (С. А. Козлова, Д. И. Фельдштейн и др.). По нашим наблюдениям, имеет смысл говорить и об определенных типах стратегий овладения языком [61], которые представляют различные способы организации информации ребенком и взаимодействия его с миром.

Какие же аспекты изучения смыслового восприятия слов у де-

тей с ОНР актуальны сегодня? В логопедии были предприняты попытки экспериментального изучения данного вопроса [5; 14; 17; 44]. Большинство авторов отмечает семантическую бедность отдельных слов, трудности организации слов в семантические поля и задержку в формировании семантических полей, слабость интеграции конкретных слов в семантическое пространство фразы или целого сообщения. Констатация подобных трудностей тем не менее не объясняет причины их появления.

Как отмечалось выше, полноценное владение лексико-семантическим аппаратом определяют внутрисистемные связи. Несистемно усвоенные понятия не могут составлять основу ментального лексикона. Поэтому на продуктивность обработки информации влияет не столько то, какие слова усвоил ребенок, а то, как и зачем они взаимодействуют друг с другом, насколько точно актуализируются для передачи или понимания смысла в ситуации общения. Несмотря на многочисленные исследования в этой области, механизмы нарушения формирования ментального лексикона изучены недостаточно.

Нами были описаны психолингвистические механизмы смыслового восприятия слов [60 и др.] у детей младшего школьного возраста. Методическим обеспечением экспериментальной диагностики выступила методика Ю. А. Шулекиной [59]. Исследование включало несколько этапов. Сначала оценивался характер смыслового воспри-

ятия детьми квазислов, модели их реконструкции. Детям предлагалось прослушать ряд слов и обнаружить то, которое ничего не значит (квазислово), а затем исправить его (т. е. заменить на знакомое слово). В рамках второго этапа исследования перед первоклассниками была поставлена задача объединить два слова из трех предложенных по случайному признаку (например: что больше подходит к слову *коза* — *роза* или *собака*?). На основе полученных данных были выявлены стратегии смыслового восприятия слов.

Исследование речезыкового развития 50 первоклассников (7—8 лет) показало, что языковые представления детей в целом соответствуют нормативным параметрам, а сформированность предпосылок к овладению грамотой (в том числе высших психических функций) способствует ровному протеканию адаптационного периода школьного обучения. В интеллектуальном развитии этих детей не отмечались качественно-количественные отклонения от возрастной нормы.

На примере трансформации квазислов в знакомые слова было показано, что в норме поиск эталонного слова осуществляется детьми в рамках ментального лексикона, сложившегося к данному возрастному этапу. Данные нашего эксперимента согласуются с ранее полученными Л. Р. Аносовой [3], В. Ф. Петренко [39], Л. Д. Митюшиной [35] и др. Предпочтительным паттерном выбора при этом становится значение слова (реали-

зация семантической стратегии), а не его фонетическое оформление.

Кроме того, в ходе исследования подтвердилось положение о том, что в норме узнавание слов по фонетическим признакам является лишь подготовительной стадией для перехода к семантическому типу их обработки. Предположительно в младшем и среднем дошкольном возрасте на фоне незрелости наглядно-образного мышления, а значит, и связанной с ним семантической стратегии, ведущей является акустическая стратегия смыслового восприятия слова. Вследствие полноценного развития обеих стратегий (акустической и смысловой) на протяжении дошкольного детства у детей появляется возможность адекватного их использования в зависимости от личностных интенций и задач обучения. Очень важно, что к началу школьного обучения репертуар стратегий представляет собой единую систему обработки слов, основанную на звуко-слоговом и семантическом типах анализа с преимущественной ролью семантической стратегии.

Наибольший интерес для нас представлял механизм смыслового восприятия слова, работающий при нарушениях развития речи. В связи с этим в настоящем исследовании также приняли участие 53 младших школьника в возрасте 7—8 лет, в речевом статусе которых имело место общее недоразвитие речи (ОНР) III уровня (по классификации Р. Е. Левиной) и ОНР IV уровня (по классификации Т. Б. Филичевой) на фоне органического

речевого дефекта первичного характера.

При этом у большинства детей (57 %) общее недоразвитие речи было выявлено на фоне дизартрии, в том числе ее стертых форм (20 %); 26 % детей имели алалию (в том числе моторную (71 %) и сенсо-моторную формы (29 %) алалии); оставшийся процент речевых нарушений (17 %) был отнесен нами к неуточненным проявлениям речевого дизонтогенеза органического происхождения. Причиной речевого дефекта 30 % детей явилась натальная патология, в 37 % случаев воздействие патогенетического фактора отмечалось в пренатальный период развития, 4 % нарушений речевого развития у испытуемых возникли вследствие постнатальной патологии, в том числе черепно-мозговой травмы; наконец, в 29 % случаев зафиксирован комбинированный речевой дефект.

Анализ ответов детей с ОНР вскрыл тот факт, что восстановление десемантизированного слова осуществлялось ими на основе верификации. При этом младшие школьники не просто выявляли ошибку, но и старались заменить искаженное слово по их мнению «правильным», знакомым словом. Детские ответы содержали различные варианты:

1. Ошибки лексико-грамматического плана (31 %):

– трансформация квазислов по словообразовательным относительно эталонного слова ассоциациям (*Тумка — Тумбочка; Петук — Петушок*);

– преобразование квазислов в слова-трансформы по признаку общности их структурных элементов (в основном флексий) с потерей исходного семантического содержания (*Цвешок — Порошок; Тумка — Стулка*).

2. Ошибки семантического плана (69 %):

– интерпретация значения квазислова (*Тумка — это стучать*);

– замена квазислов словами синонимичного ряда (*Петук — Курица; Тумка — Пакет*);

– образование слов посредством ассоциаций с другими словами (*Тумка — тонкая; Цвешок — вешалка, повесить*);

– изменение значения слова-трансформа вследствие неверного осмысления структурных компонентов квазислова (*Цвешок — Светлячок* (ребенок слышит *Свешок* вместо *Цвешок*); *Тумка — Думает* (ребенок слышит *Думка* вместо *Тумка*));

– явление лексического привнесения, основанного на случайных ассоциациях (*Цвешок — Телефон; Лактус — Диван*);

– словообразовательные инновации вследствие ассоциативных трансформаций значения квазислова (*Цвешок — Петух — Цветух*).

Многообразие вариантов ответов позволило нам зафиксировать разные речемыслительные стратегии, которые использовали дети для восстановления значения квазислов:

1. Акустическая стратегия, усматриваемая в ориентировке ребенка на звучание слова, просодическое оформление в ущерб кон-

центрации на его лексическом значении. К акустическим характеристикам относится и звуко-слоговой образ слова, когда ребенок в качестве значимых называет такие признаки, как место звука в слове, характер сочетания звуков и др.

2. Смысловая (семантическая) стратегия, проявлением которой можно считать опору на анализ, в первую очередь глубинных структур лексического значения слова. При работе детей с квазисловом смысловая стратегия обнаруживается в ассоциациях, которые возникают в результате анализа, аналогичного выбору слов из ментального лексикона, подходящих по смыслу. Иначе говоря, в поиске знакомого слова, способного заменить квазислово (априори не имеющее значения), ребенок задействует те же связи, которыми он привычно пользуется в речи для сочетания слов по смыслу. Это позволяет младшим школьникам реконструировать квазислово адекватно эталонному варианту. Реализация смысловой стратегии наиболее выражена на семантическом уровне речемыслительного процесса.

В ходе обобщения экспериментальных результатов первого этапа эксперимента обнаружилось, что затруднения при преобразовании квазислов в нормативные слова, замена их псевдонормативными формами, отмеченные у дошкольников с ОНР в исследованиях Н. Ю. Сафонкиной [43], Е. К. Лобачевой [28], присущи этой категории детей и в младшем школьном возрасте. В дошкольном детстве их ошибки,

допускаемые из-за ориентировки преимущественно на акустический образ слова при восприятии (реализация акустической стратегии), оправдываются незрелостью логогенных структур, а также неустойчивостью двух направлений смыслового восприятия — формы (акустические эталоны) и содержания (эталонные значения). К началу школьного обучения детей с ОНР устойчивые затруднения в их речемыслительной деятельности, выражающиеся в трудностях реконструкции квазислов по семантическому признаку, лишь усиливают тенденцию вычленения фонетически значимых признаков при анализе десемантизированного слова.

Оценивая специфику выполнения младшими школьниками с ОНР обсуждаемого задания, можно ориентироваться на возрастные показатели, которые выявлены у их сверстников без речевой патологии (рис. 1). Очевидно, что указанные выше трудности учащихся с ОНР, связанные с восстановлением эталонного слова, превалируют над верификационными трудностями восприятия лексического материала.

Таким образом, нами доказано, что в контексте оценки языковых операций верификации и в более точной реконструкции десемантизированной лексики *младшие школьники с ОНР ретардированы на этапе реализации акустической речемыслительной стратегии — онтогенетически более ранней и более простой относительно последующих этапов развития понимания речи.*



Рисунок. Средние показатели продуктивности выполнения задания на реконструкцию десемантизированных слов младшими школьниками с ОНР и с нормативным речевым развитием

Ориентация на акустические признаки, как отмечалось выше, свойственна детям более младшего возраста, дошкольникам. Исследования Н. В. Дроздовой и С. Е. Перковой [20], Н. П. Чурсиной [55], Ю. С. Рудей [42], Т. И. Дубровиной [21] указывают на то, что ребенку легче запомнить слово, если он ориентируется на его фонетический образ, нежели на семантику. По нашему мнению, эта ориентация — доминанта на звучании слов — может свидетельствовать о более позднем начале сензитивного периода освоения звукового строя речи детьми с ОНР. Очевидно, что он более пролонгирован во времени, чем в норме.

На этапе еще не усвоенных звуковых эталонов, когда в речевом восприятии превалирует слуховая афферентация, происходит неполное узнавание кинестетического образа слова, что дает недостаточное понимание слов (в некоторых случаях в результате дефицита словесных ассоциаций) и их плохое

запоминание. Дети еще не сензитивны к семантике слова, у них не происходит накопления разнообразных семантических связей, и это ведет к дефициту способов запоминания. Эмпирические данные, полученные О. А. Мельниковой [34] при изучении дошкольников с ОНР, имеющих легкую степень псевдобульбарной дизартрии, подтверждают выдвинутую нами версию. *Ребенок может перейти к эффективному усвоению семантики речи, когда готова и работает система слухо-зрительно-кинестетических связей при условии отсутствия сбоев в когнитивном обеспечении восприятия речи.* Данные, полученные И. Т. Власенко [12], это убедительно демонстрируют. Новейшие данные, представленные И. Ю. Мурашовой, В. И. Нодельман [36], также показывают, что слуховая модальность при ОНР оказывается самой несформированной в структуре полимодального восприятия у таких детей [36].

Важно добавить, что реализация смысловой стратегии также имеет ряд особенностей. Наравне с существенными семантическими признаками, испытуемые с ОНР фокусировали свое внимание на конкретных признаках воспринимаемого слова, скрытых в его фонетическом облике. Это позволяет предполагать нестабильность тех пусковых механизмов, которые участвуют в реализации разных типов речемыслительных стратегий. Несмотря на относительную сохранность операции верификации (лишь 9 % непродуктивных ответов от общего числа), позволяющей наиболее точно идентифицировать слово по внешним (поверхностным) признакам, дальнейшая переработка десемантизированного слова протекает непродуктивно. Во многом это обусловлено недостаточной когнитивной поддержкой данного процесса, когда, например, удержание апперцептируемого образа слова в оперативной памяти и/или актуализация его лексического значения неадекватны речевой ситуации.

К особенностям реализации смысловой стратегии можно отнести:

- Слабость операций процесса опознавания слов вследствие фонематической дисфункции.
- Недостаточность семантической доминанты в восприятии целостного образа слова.
- Непродуктивность вербально-мнемических актуализаций на этапе верно выбранной стратегии верификации.

- Неполноценная способность к реконструкции слова по типу семантических обязательств.

- Несформированность единого алгоритма декодирования значения слова с частичным или искаженным использованием полярных стратегий на разных этапах смыслового восприятия.

Второй этап эксперимента заключался в оценке специфики установления превалирующих семантических связей младшими школьниками с ОНР. Детям предлагалось разбить слова на пары, осуществляя выбор из трех слов. При этом слова подбирались так, чтобы одно могло объединяться с двумя другими соответственно по смысловому (категория) и по акустическому (рифма) признаку. Например: *стол, шкаф, столб*.

Результаты, полученные в ходе выполнения заданий второго этапа эксперимента, дали основания утверждать, что в смысловой обработке трех слов, осуществляемой детьми с ОНР, превалируют смысловые признаки в восприятии и переработке вербальной информации.

В объяснениях детей с ОНР присутствовали разнообразные семантические компоненты, включаемые ими в структуру значения слов: лексико-семантический, денотативный, референтный, денотативно-референтный, что согласуется с данными В. А. Гончаровой [17]. На основе анализа ответов детей нами были выделены три стратегии:

- Акустическая стратегия (18 % реализации от числа всех ответов).

- Смысловая (семантическая) стратегия (68 %).

- Интуитивно-эмпирическая стратегия (14 %).

В первом случае понятия объединялись по акустическому признаку с опорой на несущественный по возрастным параметрам смыслового восприятия акустический (звучно-слоговой) компонент слова.

В других случаях обобщающими признаками, которые учитывались детьми с ОНР при создании пары слов с применением семантической стратегии, выступили следующие:

1. Признак общей категориальной принадлежности понятий, включая обозначение функциональных признаков, характеризующих обобщающую группу нужного семантического поля, а также семантического поля, близкого по значению к данному (72 % случаев).

2. Признак обобщения понятий в группу посредством описания одного понятия через другое (34 %).

3. Признак несущественных свойств и характеристик предметов, обозначенных понятиями, с указанием или без указания обобщающего признака (23 %).

4. Признак соединения двух понятий с учетом черт только одного из них (17 %).

5. Признак недифференцированной по категориальному признаку принадлежности выбранных слов к понятию более общего, родового порядка (9,4 %).

Тщательное изучение речемыслительных стратегий, связанных с ориентировкой на семантику

слова, показало, что у младших школьников с ОНР наблюдается непродуктивное использование стратегий смыслового восприятия на фоне сниженной динамичности семантических процессов, реализующихся на уровне слова. Даже сформированность смысловых связей (синтагматических, парадигматических, деривационных), которыми пользуются дети данной категории, оказывается недостаточной на этапе актуализации языковых операций, участвующих в смысловой обработке слов (верификации, категоризации, генерализации, интерпретации, комбинирования, вероятностного прогнозирования).

Более того, основные трудности вызывают у детей попытки включить слово в системные взаимосвязи ментального лексикона и/или извлечь слово из долговременной памяти в соответствии с контекстуальной необходимостью. Это связано с тем, что наиболее сложные (семантические) стратегии оперирования значением слова, осуществляемые посредством парадигматических перекодировок, несмотря на свое присутствие в речевом аппарате детей, замещаются упрощенными синтагматическими схемами, что является причиной семантических неточностей и замен в осмыслении лексических единиц. Эта ситуация отражается на иерархии самих отношений внутренней организации единиц языковой системы, реализуемых в речемыслительной деятельности. Это усугубляет процесс по-

нимания не столько изолированных понятий, сколько межпонятийных семантокомплексов, выступающих необходимым средством наполнения ментального лексикона.

В отдельную стратегию можно выделить интуитивно-эмпирический тип установления связей между двумя словами, при котором объяснение выбора не имеет устойчивого основания и реализуется в большинстве случаев по интуитивной (не всегда соответствующей действительности) догадке. Отличительной чертой данной стратегии является выраженная диссоциация между наличием ответа у ребенка и невозможностью его обоснования с помощью лексико-грамматических средств родного языка.

Обобщая вышеизложенное, считаем необходимым подчеркнуть, что трудности смысловой обработки лексического материала, которые демонстрируют младшие школьники с ОНР на начальных этапах обучения, с одной стороны, часто провоцируются недостаточной сформированностью ментального лексикона таких детей. С другой стороны, охват языковым анализом в большинстве случаев лишь денотативных признаков понятий и невозможность быстро находить адекватные связи являются следствием замедленной динамики этих связей, не позволяющих им выполнить задачи и актуализировать «нужные» смысловые цепочки (логогены). Данным обстоятельством объясняется задержанный темп формирования единого алгоритма смысловой обработки лексического

материала у рассматриваемого контингента учащихся [58].

Формирующиеся у детей с ОНР стратегии смыслового восприятия слова к началу школьного обучения включаются в систему общей семантической обработки более сложных языковых форм (текстов), а по мере того как дети овладевают различными компетенциями, стратегии становятся еще более разнообразными [19; 57; 58; 59; 60; 1]. Тем не менее трудности восприятия смысла речи на разных уровнях продолжают оставаться устойчивыми на протяжении периода школьного обучения.

Перечисленные особенности смыслового восприятия слова детьми с общим недоразвитием речи считаются *проявлением специфических закономерностей их развития в условиях речевого дизонтогенеза*. Это говорит в пользу необходимости учета особых образовательных потребностей в обучении этих детей, важные признаки которых рассмотрены в данной работе.

Литература

1. Алтухова, Т. А. Использование специальных текстов в формировании смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников с общим недоразвитием речи / Т. А. Алтухова, И. Н. Карачевцева // Чтение и грамотность в образовании и культуре: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 26—29 марта 2009 г.) / сост. О. А. Борисова. — М.: РАЧ, 2009.

2. Андрусишина, Л. А. Особенности интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф.

- дис. ... канд. психол. наук / Андрусишина Л. А. — Киев, 2012.
3. Аносова, Л. Р. Психолингвистическая интерпретация семантико-синтаксических отношений в речи : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Аносова Л. Р. — Саратов, 1987.
4. Ахметзянова, А. И. Особенности антиципационной деятельности при общем недоразвитии речи у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ахметзянова А. И. — Казань, 2004.
5. Бабина, Г. В. Анализ смысловой структуры текста учащимися с ТНР / Г. В. Бабина // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология : монографич. сб. — М. : Прометей : МПГУ, 2005. — С. 172—177.
6. Блох, М. Я. Теоретические основы грамматики. Гл. 3. Синтагматические и парадигматические отношения / М. Я. Блох // Bugabooks : сайт. — Режим доступа: [http://bugabooks.com/book/262 teoreticheskie-osnovy-grammatiki/8-glava-3-sintagmaticheskie-i-paradigmaticheskie-otnosheniya.html](http://bugabooks.com/book/262%20teoreticheskie-osnovy-grammatiki/8-glava-3-sintagmaticheskie-i-paradigmaticheskie-otnosheniya.html).
7. Борисова, В. А. Особенности воображения старших дошкольников с общим недоразвитием речи / В. А. Борисова // Системная психология и социология. — 2012. — № 5 (1). — С. 50—58.
8. Брунер, Дж. Психология познания / Дж. Брунер. — М., 1977.
9. Валявко, С. М. Ценностные ориентации у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития и их родителей / С. М. Валявко, Е. В. Аверьянова // Системная психология и социология. — 2012. — № 5 (1). — С. 91—96.
10. Визель, Т. Г. Нейропсихологическая диагностика состояния речевой и других высших психических функций (ВПФ) у детей / Т. Г. Визель // Проблемы диагностики в современной системе психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : сб. науч. ст. / под науч. ред. Е. С. Романовой и С. М. Валявко. — М, 2010. — С. 33—40.
11. Википедия : свободная энцикл. — Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>.
12. Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления детей и взрослых с нарушениями речи / И. Т. Власенко. — М, 1990.
13. Волковская, Т. Н. Сравнительное изучение нарушений мыслительной и речевой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития : моногр. / Т. Н. Волковская. — М. : Альфа, 2003.
14. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие / В. К. Воробьева. — М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006.
15. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1982. — (Собр. соч. : в 6 т. ; т. 2).
16. Глухов, В. П. Особенности процесса воображения у детей с тяжелыми нарушениями речи / В. П. Глухов // Коррекционное обучение детей с нарушениями речевой деятельности : межвуз. сб. науч. тр. — М., 1983. — С. 66—74.
17. Гончарова, В. А. Динамика усвоения структуры значения слов детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием / В. А. Гончарова // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология : монографич. сб. — М. : Прометей : МПГУ, 2005. — С. 418—426.
18. Грибова, О. Е. К проблеме изучения стратегий понимания содержания текста / О. Е. Грибова // Когнитивное и коммуникативное развитие школьников с дислексией: интегративный подход : материалы 5 Междунар. науч.-

- практ. конф. Российской ассоциации дислексии, 25—26 мая 2011 г. — М., 2011. — С. 99—106.
19. Грибова, О. Е. Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ : моногр. / О. Е. Грибова. — М., 2009.
20. Дроздова, Н. В. Особенности мнестической деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи / Н. В. Дроздова, С. Е. Перкова // Дефектологическое образование в Республике Беларусь: состояние и перспективы : материалы республ. науч.-практ. конф. — Минск, 2001. — Ч. 2. — С. 76—78.
21. Дубровина, Т. И. Формирование слухоречевой памяти в системе логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Дубровина Т. И. — М., 2010.
22. Залевская, А. А. Двойная жизнь значения слова. Теоретическое и экспериментальное исследование / А. А. Залевская. — Palmarium Academic Publishing, 2012.
23. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001.
24. Зинченко, В. П. Живое знание / В. П. Зинченко. — Самара, 1998.
25. Итоги конкурса // Грамота.ру : справочно-информационный портал. — Режим доступа: http://www.gramota.ru/igra/contests/archive/39_46.
26. Козлова, С. А. Современный ребенок как объект исследования преподавателя / С. А. Козлова // Вестн. МГПУ. — 2009. — № 2 (8). — С. 8—13.
27. Леонтьев, А. А. Эвристический принцип в восприятии, порождении и усвоении речи / А. А. Леонтьев // Вопросы психологии. — 1974. — № 5.
28. Лобачева, Е. К. Формирование звукослового анализа у детей с общим недоразвитием речи / Е. К. Лобачева // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление : сб. / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. — М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. — С. 195—200.
29. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. — 1971. — № 6. — С. 15—19.
30. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) : моногр. / В. И. Лубовский. — М. : Педагогика, 1978.
31. Лубовский, В. И. Современное понимание проблемы общих и специфических закономерностей нарушенного психического развития / В. И. Лубовский // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии : материалы 4 Междунар. теоретико-методологич. семинара. — М., 2012. — С. 3—7.
32. Лубовский, В. И. Дети с нарушениями развития речи. Гл. 7 / В. И. Лубовский, С. М. Валявко // Специальная психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Лубовского. — 6-е изд., испр. и доп. — М. : Академия, 2009. — С. 399—405.
33. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. — М. : Академический проект, 2000.
34. Мельникова, О. А. Преодоление общего недоразвития речи на основе формирования опосредованной памяти у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Мельникова О. А. — Екатеринбург, 2012.
35. Митюшина, Л. Д. Восприятие и понимание устной речи (аудирование):

- вид речевой деятельности, процесс, механизм / Л. Д. Митюшина // Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников : сб. / под ред. А. М. Шахнаровича. — М., 1993. — С. 52—65.
36. Мурашова, И. Ю. Особенности индивидуальной структуры полимодального восприятия старших дошкольников / И. Ю. Мурашова, В. И. Нодельман // Сибирский педагогический журн. — 2013. — № 2.
37. Образовательные компетенции // Сайт заместителя директора школы. — Режим доступа: http://zavuch-school.usoz.ru/load/normativnye_dokumenty/obrazovatelnye_kompetencii/2-1-0-25.
38. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. — М., 1967.
39. Петренко, В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. — М. : Изд-во МГУ, 1988.
40. Психологический словарь // Психологический центр «Мир Вашего Я» : сайт. — Режим доступа: http://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms/index.htm.
41. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 1999.
42. Рудей, Ю. С. Состояние слухоречевой, зрительной памяти и интеллектуальной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи / Ю. С. Рудей // Коррекционная педагогика. — 2008. — № 2 (26). — С. 75—77.
43. Сафонкина, Н. Ю. Некоторые механизмы становления слоговой структуры слова у детей / Н. Ю. Сафонкина // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология : монографич. сб. — М. : Прометей : МПГУ, 2005. — С. 375—379.
44. Серебрякова, Н. В. Уровни организации семантических полей у дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием / Н. В. Серебрякова // Современная логопедия: теория, практика, перспективы : межвуз. сб. науч. тр. — М., 2002. — С. 113—115.
45. Толковый словарь Ожегова // Академик : сайт. — Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/151242>.
46. Ушакова, Т. Н. О механизмах вербальных процессов человека / Т. Н. Ушакова // Психология : журн. Высшей школы экономики. — 2009а. — Т. 6, № 1. — С. 99—113.
47. Ушакова, Т. Н. Речь и язык в контексте проблем когнитивного развития / Т. Н. Ушакова // Когнитивные исследования: проблема развития : сб. науч. тр. Вып. 3 / под ред. Д. В. Ушакова. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009б. — С. 237—254.
48. Ушакова, Т. Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистики / Т. Н. Ушакова. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
49. Ушакова, Т. Н. Истоки осмысленности детской речи / Т. Н. Ушакова, С. С. Белова // Вопросы психологии. — 2012. — № 2. — С. 45—55.
50. Фотекова, Т. А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Фотекова Т. А. — М., 2003.
51. Функциональная асимметрия мозга у детей с нарушениями интеллекта, слуха и речи / отв.ред. А. Н. Шеповальников. — М. : Наука, 1992.
52. Хомская, Е. Д. Нейропсихология / Хомская Е. Д. — 4-е изд. — СПб. : Питер, 2005.
53. Цветкова, Л. С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности / Л. С. Цветкова. — М. : Просвещение, 1995.

54. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. — М., 2000.
55. Чурсина, Н. П. Особенности формирования памяти у детей шести лет с общим недоразвитием речи (нейропсихологический подход) : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Чурсина Н. П. — М., 2005.
56. Шадриков, В. Д. Ментальное развитие человека / В. Д. Шадриков. — М. : Аспект Пресс, 2007.
57. Шулекина, Ю. А. Выявление и коррекция нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Шулекина Ю. А. — М. : МГПУ, 2008.
58. Шулекина, Ю. А. Психолингвистический анализ смыслового восприятия речевого высказывания (в условиях речевой патологии) : моногр. / Ю. А. Шулекина. — LAP Lambert Academic Publishing, GmbH&Co. KG, 2011. — 218 p.
59. Шулекина, Ю. А. Специфика декодирования парадигматических кодов языка при недоразвитии речи в младшем школьном возрасте / Ю. А. Шулекина // Вестн. РГПУ им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради. — 2007. — № 21. — С. 329—333.
60. Шулекина, Ю. А. Стратегии смыслового восприятия лексических единиц учащихся с общим недоразвитием речи / Ю. А. Шулекина // Развитие научного наследия М. Е. Хватцева в отечественной логопедии : материалы Междунар. науч-практ. конф., 20 янв. 2009 г. / под общ. ред. В. Н. Скворцова. — СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2009. — С. 134—141.
61. Nelson, K. Structure and strategy in learning to talk : Monographs of the Society of Research in Child Development 38 / K. Nelson. — Chicago, 1973.