

Бабина Г.В.

Московский педагогический государственный университет

Москва, Россия

**ЯЗЫКОВЫЕ ИДЕНТИФИКАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ УЧАЩИХСЯ С
НАРУШЕНИЯМИ ЧТЕНИЯ**

Аннотация: в сообщении определяются теоретические позиции изучения идентификационных умений у младших школьников, приводятся экспериментальные данные, свидетельствующие об особенностях владения стратегиями идентификации языковых единиц учащимися с нарушениями чтения.

Ключевые слова: идентификация слов; стратегии идентификации; учащиеся с нарушениями чтения.

Babina G.V.

Moscow Pedagogical State University

Moscow, Russia

**LANGUAGE IDENTIFICATION PROCESSES OF STUDENTS WITH READING
IMPAIRMENTS**

Abstract: the article defines theoretical positions of study of identification skills among junior schoolchildren. The experimental data, indicating the peculiarities of applying strategies for identifying language units by students with reading impairments are presented.

Keywords: words' identification; identification strategies; students with reading impairments.

Проблема восприятия и обработки информации при чтении является многогранной. В центре нашего внимания находятся вопросы идентификации языковых единиц учащимися с нарушениями чтения.

Процесс идентификации графически представленных слов (изолированных, составляющих определенные группы, входящих в микротексты) связан как с анализом непосредственно воспринимаемых языковых единиц, так и с выходом за пределы такого анализа. Наша исследовательская позиция основывается на учете теоретического подхода к проблеме опознания слова и доступа к его значению, разработанного в трудах А.А. Залевской [2]. Слово аккумулирует многообразные ассоциативные и лексикосистемные связи. В условиях идентификации оно выступает ориентиром, который обеспечивает доступ к продуктам переработки носителем языка его разностороннего опыта (когнитивного, перцептивного, аффективного). Результатом распознавания выступает субъективное переживание слова в качестве знакомого, его понимание.

При разработке материалов экспериментального исследования и определении критериев анализа полученных данных мы опирались на теоретические положения Л.В. Газизовой и исходили из того, что процесс идентификации слова является разнонаправленным и протекает: а) по формальным признакам, б) по семантическим признакам, в) интегративно, т.е. с учетом всей совокупности признаков. В рамках разрабатываемого подхода автор обосновывает факт образования единой идентификационной структуры носителя языка, функционирующей за счет привлечения широкого спектра стратегий идентификации: генерализации, дифференциации, типизации, характеризующе-определяющего сдвига и стратегии опоры на формальные мотивирующие элементы [1].

Нами было предпринято изучение возможностей идентификации лексических единиц младшими школьниками с нарушениями чтения (4-й класс) в сравнении с их сверстниками, владеющими навыком чтения в соответствии с возрастными нормативами.

В эксперименте предлагались комплексы заданий на идентификацию производных слов, образованных морфологическим способом (полиморфных, сложных и пр.), а также слов с переносным значением. В частности это были задания 1) на определение мотивирующей основы и выделение общего формального признака и его значения, 2) на обобщение и категоризацию слов по формальным и/или семантическим основаниям, 3) на установление переносного значения слов и выражений.

Результаты проведенного исследования позволяют выделить определенные закономерности распознавания слов учащимися в условиях онто- и дизонтогенеза читательской деятельности.

Для учащихся, владеющих навыком чтения в соответствии с возрастными показателями, характерно:

- свободное отнесение к мотивирующему слову/словам стимульных единиц различной сложности: *«умывальник – от слова умываться», «свежеиспеченный – от слов свежий и испечь (испеченный)», «заречный – от слова река (за рекой)»;*

- верное определение «узкого» значения слова, основанное на учете семантики его элементов: *«жестковатый – это жесткий, но не очень», «игольчатый – это весь в иголочках»;*

- определение общего значения и общих формальных признаков группы слов: *«крылатый, бородатый, хвостатый ...- эти слова отвечают на вопрос «какой?», оканчиваются на «атый»/ есть суффикс «ат», и все они обозначают «имеющий что-то (крылья, хвост)»;*

- правильное исключение лишнего слова-стимула из ряда слов на основе учета формальных и семантических признаков, обоснование своего выбора: «*снежинка, кровинка, пушинка...*, но *кувшинка*»;

- подбор антонимов к сложным словам с ориентацией на оба корня: «*многосторонний - односторонний, светловолосый – темноволосый*»;

- выделение слов, имеющих общий формальный и семантический признак с заданным словом-стимулом: «*соковыжималка ...- мясорубка, кофеварка, хлебозерка, но самоходка, трехрядка, двустволка*»;

- правильное выделение в тексте большинства слов и словосочетаний с переносным значением: «...в темном фраке, молчаливый, санитар неутомимый, дятел вытянулся в рост...»

- верные замены фразеологизмов синонимичными лексическими единицами: «одним махом – сразу, быстро; обвести вокруг пальца – обмануть; на одно лицо – похожи; как небо и земля – разные, ничего похожего»;

- правильное составление пар фразеологических антонимов: «на ночь глядя – ни свет, ни заря; прыгать до потолка – поникнуть головой».

Школьники с нарушениями чтения продемонстрировали ограниченные возможности идентификации языковых единиц, что проявилось в следующем:

- затруднения в установлении мотивирующего слова/слов для стимульных единиц различной сложности: «*свежеиспеченный – от слова свежий*»), «*заречный – от слова заря*»;

- трудности определения «узкого» значения полиморфемного слова, (отсутствие ориентации на семантику аффиксов): «*жестковатый – это жестокий*», «*сероватый – это серый*», «*зубчатый – с зубами*»;

- ориентация на общие формальные признаки группы слов и отвлечение от общности их семантики: «*обезьянник, муравейник, птичник, коровник – все слова заканчиваются на -ник*», (указание на общее значение слов данной группы и на их категориальную принадлежность отсутствует);

- ограниченные возможности дифференциации слов-стимулов на основе учета формальных и семантических признаков и обоснования своего выбора: «*снежинка, кровинка, паутинка, но пушинка*»;

- подбор антонимов к сложным словам с ориентацией только на один корень: «*многосторонний – одиночный, светловолосый – темный, темнокожий*»;

- ошибки в выделении слов, имеющих общий формальный и семантический признак с заданным словом-стимулом: «*соковыжималка ...- кофеварка, хлеборезка, самоходка, двустволка*»;

- трудности выделения в тексте слов и словосочетаний с переносным значением: «...в темном фраке, молчаливый, санитар неутомимый, дятел вытянулся в рост...»

- ошибки в подборе синонимичных лексических единиц к данным фразеологизмам: «*одним махом – машет; как небо и земля - далеко; как об стенку горох - громко*»;

- значительные трудности составления пар фразеологических антонимов: «*на ночь глядя – день и ночь; прыгать до потолка – ползти как черепаха*».

Многоаспектный анализ полученных данных и их сопоставление с данными нормы позволяют сделать некоторые заключения о специфике процессов идентификации языковых единиц у школьников с нарушениями чтения. Можно предположить, что трудности распознавания слов и их значений детерминированы несформированностью идентификационных стратегий и, в первую очередь, таких, как генерализация, дифференциация и типизация.

Литература

1. Газизова Л.В. Стратегии идентификации полисемантического слова (на материале разносистемных языков): Автореф. дисс.... канд. филол. наук: 10.02.19. – Уфа, 2006. – 25 с.
2. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М.: РГГУ, 1999. – 382 с.