



УДК 376.3:376.42

## ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ ЯВИЩ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Глущенко І.І., к. пед. н.,  
доцент кафедри корекційної освіти  
Херсонський державний університет

У статті розглядається проблема сформованості лексико-семантичних явищ у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Запропонована методика дослідження з використанням лексичного матеріалу. Проаналізовані кількісні та якісні показники основних етапів діагностики. Виявлені вади повною мірою відображають специфіку лексичної сторони мовлення, яку треба враховувати у роботі зі школярами цієї категорії. Ці дослідження надають можливість розробити методику відповідного корекційно-розвивального навчання, побудовану з урахуванням закономірностей мовленнєвої та інтелектуальної діяльності при нормальному і затриманому психічному розвитку.

**Ключові слова:** затримка психічного розвитку (ЗПР), молодші школярі, лексико-семантичні явища, синонімія, антонімія, переносне значення слова, багатозначність, мовленнєвий матеріал.

В статье рассматривается проблема формирования лексико-семантических явлений у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Предложена методика исследования с использованием разнообразного лексического материала. Проанализированы количественные и качественные показатели основных этапов диагностики. Выявленные нарушения полностью отображают специфику лексической стороны речи, которую необходимо учитывать при работе с младшими школьниками этой категории. Результаты этих исследований позволят разработать методику коррекционно-развивающего обучения, построенную с учетом закономерностей речевой и интеллектуальной деятельности при нормальном и задержанном психическом развитии.

**Ключевые слова:** задержка психического развития (ЗПР), младшие школьники, лексико-семантические явления, синонимия, антонимия, переносное значение слова, многозначность, речевой материал.

### Glushchenko I.I. FEATURES MASTERING LEXICAL-SEMANTIC PHENOMENONS CHILDREN YOUNGER SCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION

The problem of formation of lexical-semantic phenomena in primary school children with mental retardation (CRA). The method of research, using different lexical material, which is reflected in the textbooks linguistic cycle, first class intensive pedagogical correction. Analyzed quantitative and qualitative indicators of the main stages of diagnosis. Identified defects fully reflect the specific lexical aspects of speech that must be taken into account in the work with students in this category.

**Key words:** mental retardation (CRA), younger students, lexical-semantic phenomenon, synonyms, antonyms, figurative meaning, ambiguity, speech material.

Кількість предметів і явищ дійсності, відображених у свідомості людини, велика, а кількість слів, які визначають ці предмети та явища, набагато менша, отже, одне й те ж слово може позначати декілька понять, тобто бути багатозначним. На послідовних етапах онтогенезу значення слів розвиваються, тому вказівки на один і той же предмет не вичерпують розуміння слова. Відносячи слово до відповідного предмета, потрібно мати на увазі різноманітні системи зв'язків цього слова. Оволодіння дитиною лексико-семантичними явищами супроводжується процесом розширення його лексичного значення. При відповідних умовах онтогенезу дитина вивчає і засвоює різноманіття значень слова [1; 3].

На думку О.М. Шахнаровича, необхідною умовою для формування цих процесів є: сформованість узагальнюючої функції

слова; відповідний рівень сформованості наочно-дійового та наочно-образного мислення дитини; аналіз навколишньої дійсності, який виражений значенням слова; розуміння прямого значення слова за межами контексту; уміння робити аналогії та порівнювати предмети за ознаками та функціями [4].

Проаналізувавши вищезазначене, ми провели експериментальне дослідження, спрямоване на визначення рівня сформованості лексико-семантичних явищ у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (далі – ЗПР).

Під час дослідження нами були модифіковані завдання, пропонувані в дослідженнях Р.І. Лалаєвої, Л.І. Трофименко, Є.Ф. Соботович.

У діагностичну методику було включено 4 завдання, які на наш погляд, дають мож-



ливість проаналізувати особливості засвоєння лексико-семантичних явищ дітьми із ЗПР:

- визначення антонімії (завдання № 1);
- визначення синонімії (завдання № 2);
- розуміння переносного значення (завдання № 3);
- розуміння багатозначності (завдання № 4).

Для визначення вміння об'єднувати слова, протилежні за значенням, ми пропонували молодшим школярам виконати завдання № 1, у якому необхідно дібрати антонімічні пари до запропонованих слів. Інструкція до виконання: молодшим школярам необхідно дібрати антонімічні пари до слів:

- іменників: *день, сміх, радість, добро, холод, вечір*;
- прикметників: *твердий, темний, довгий, холодний, чистий, сильний, хворий, молодий, глибокий, добрий*;
- дієслів: *бігти, купувати, мовчати, підіймати, будувати, шепотіти, кохати, зникнути, квітнути, охолоджувати*.

Інструкція до виконання надавалась учням на вербальному рівні, використовуючи пояснення, наприклад: «*День – ніч; сміх... Як буде навпаки?*». Якщо дитина не могла виконати завдання, їй надавалась допомога у такій послідовності:

- повторення інструкції, з метою концентрації уваги дитини на завданні;
- зорова опора, яка допомагає уточнити значення слова;
- введення слова в контекст. Наприклад: «*Коли діти веселяться, ми чуємо сміх, а коли плачуть, ми бачимо ....?*».

За допомогою завдання № 2 ми визначали вміння учнів із ЗПР знаходити слова, близькі за значенням. У ході виконання завдання учням пропонувалося дібрати слова-синоніми до таких слів:

- іменників: *школяр, малюк, стежка, метелиця, світанок, галас*;
- прикметників: *невеликий, гарний, залізний, спритний, спекотний, брудний, жорсткий, кмітливий, морозний*;
- дієслів: *ридати, радіти, йти, гойдати, трощити, мчати, балакати, робити, готувати, куштувати*.

Інструкція до виконання надавалась на вербальному рівні, наприклад: «*Як назвати школяра іншим словом?*». Для точного розуміння завдання перед самостійним виконанням ми використовували пояснення на прикладі одного слова, наприклад: «*Школяр вчиться у школі, його ще можна назвати «учень»*». Після пояснення учні самостійно опрацьовують усі поняття. Якщо дитина не могла самостійно підібрати слова, близькі за значенням, їй надавалась допомога, наприклад до слова *малюк*:

- повторення інструкції з метою спрямування уваги дитини на зміст слова;
- «*Я називаю слова (дошкільник, школяр, немовля), а ти підними руку, коли почувеш слово, яке означає схоже до слова малюк*».

Як відомо, процес розуміння переносного значення слова відображається на засвоєнні шкільної програми, оскільки в підручниках із предметів мовного циклу багато текстів, які містять слова в переносному значенні. Ураховуючи це, ми запропонували молодшим школярам із ЗПР виконати завдання № 3, яке було спрямоване на визначення рівня розуміння віршованих рядків зі словами, вжитими в переносному значенні, орієнтованих на сприйняття дітьми молодшого шкільного віку. Явища дійсності, які відображаються у віршованих рядках, були відомі учням із дошкільного віку.

Дослідження проходило у формі індивідуальної бесіди, учню після прослуховування віршованих рядків педагог пропонував відповісти на запитання щодо тексту. Наприклад: «*Про що розповідається у вірші?*». Наприклад:

Веселе сонечко блистить,  
Проміння щедро ллє.  
Гайок привітно шелестить,  
Струмочок виграє.

Учень повинен висловити своє судження про слова, які вжиті в переносному значенні. Якщо виникали складності у виконанні завдання, дитині надавалась допомога:

- акцентування уваги школяра на словах із переносним значенням: «*Що значить веселе сонечко?*», «*Як це струмочок виграє?*»;
- зорова опора (пояснення віршованого рядка супроводжувалося розглядом картинки, яка допомагала учню зрозуміти переносне значення словосполучення);
- бесіда за текстом.

Як відомо, більшість слів у мовленні мають декілька лексичних значень, тому недостатне розуміння багатозначності слова призводить до неповного розуміння зв'язного мовлення. Багатозначність є результатом розвитку лексичного значення слова, і тому може виступати показником рівня лексичного розвитку дитини.

У межах виконання завдання № 4 ми мали на меті вивчити й проаналізувати рівень розуміння й засвоєння учнями із ЗПР багатозначності слів різних частин мови. У ході дослідження нами були відібрані варіанти багатозначних слів (прикметників, дієслів, іменників), включених у різні словосполучення:

- іменники: *голова* (людини, потягу); *лінійка* (для креслення, в зошиті, шикуватися на лінійку); *ніжка* (дитини, стільця, грибна);



– прикметник: *цікава (ий)* (людина, день, книжка); *холодна (ий)* (вода, день); *щедрий* (дарунок, врожай, вечір);

– дієслова: *підняти (ся)* (голову, ношу, з ліжка); *ходить* (пароплав, людина); *носити* (сумку, одяг, прізвище).

Учень повинен пояснити, тобто конкретизувати значення запропонованих словосполучень, відповісти, як він розуміє їх зміст. Наприклад: «Яку книжку називають цікавою?». Якщо учень не зміг дати відповідь, йому надавалася така допомога:

– повторення інструкції з метою концентрації уваги дитини на завданні;

– зорова опора (картинка з зображенням змісту словосполучення);

– допоміжні питання.

Проаналізувавши результати виконання завдання № 1, ми з'ясували, що, підбираючи слова-антоніми до запропонованих слів, правильні відповіді дають 45,8% учнів (контрольна група: 91,5%). Такі відповіді (більше 75%) переважно приходилися на слова, які позначають ситуації, добре знайомі дітям із власного досвіду та використовуються у власній мовленнєвій діяльності.

54,2% учнів надавали неправильні відповіді (від 50% до 75%), досить різноманітні за характером та проявами. 20,8% учнів підбирали протилежні за значенням слова, які повною мірою не відповідали змісту завдання, зокрема відносилися до іншої частини мови. Повторення інструкції, зорова опора допомогли назвати правильне слово лише 6,3% учнів. Тільки введення слова в контекст викликало актуалізацію правильного слова (14,5%). Отже, введення в контекст акцентувало увагу учня на необхідності підбору антоніма певної частини мови.

22,9% учнів замість антонімів добирали слова, утворені за допомогою частки «не». Повторення інструкції покращило результати на 8,3%. Надані картинки допомогли решті (14,6%) учнів цієї групи уточнити значення слова, виправити помилку й назвати протилежне за значенням слово до запропонованого. Отже, такі відповіді пояснюються недосконалим розумінням змісту запропонованого слова. Зорова опора допомогла дітям співвіднести слово з певною ситуацією, на цій основі уточнити його зміст і назвати слово, протилежне до нього за значенням.

Остання група учнів (10,5%) під час відповіді називала слова, подібні за значенням, за звучанням або однокореневі до запропонованих. У цьому випадку зорова опора не допомагала учням правильно підібрати слово, протилежне за значенням. Уведення слова в контекст надало змогу 6,3% учнів надати правильні відповіді лише

на слова, які пов'язані з власними діями або відображають знайомі ситуації.

Визначені порушення можна пояснити недостатнім розумінням учнями лексичних значень базових слів, недосконалими функціональними зв'язками між словами, що ускладнює пошук протилежного за значенням слова. Процес пошуку слів проходить безсистемно, учні не вміють досконало встановлювати системні відношення між лексичними одиницями мови, тому підібране слово не завжди протилежне за значенням до слова – стимулу.

Підсумувавши результати виконання проби, ми визначили, що в учнів із ЗПР виникають значні труднощі у визначенні антонімів, це певною мірою характеризує їх словниковий запас та сформованість лексико-семантичних уявлень. Так, учні краще розуміють і правильно визначають антоніми до слів, які позначають досить знайомі уявлення про предмети і явища оточуючої дійсності.

Результати виконання завдання підтверджують, що формування антонімії значною мірою залежить від рівня сформованості лексичної системності та достатнього уявлення школярів про оточуючий світ.

Підводячи підсумки виконання завдання, ми хочемо відзначити, що одними з основних причин, які негативно впливають на визначення вміння об'єднувати слова, протилежні за значенням, є недостатність системних уявлень учнів про оточуючий світ та обмеженість активного словникового запасу.

Недостатньо результативне виконання діагностичних завдань обумовлено труднощами концентрації уваги на завданні, недосконалим розумінням змісту слова та недостатньою його актуалізацією без зорової опори, що виникає внаслідок недостатнього рівня сформованості функціональних зв'язків між словами.

Результати виконання завдання № 2, яке було спрямовано на розуміння лексичного значення синонімії, визначили, що лише 22,9% учнів змогли самостійно правильно (більше 75% вірних відповідей) дібрати синонімічні пари (контрольна група: 74,9%). Правильний підбір спостерігався в основному до найпростіших й найбільш активізованих у їхньому словнику слів. Незначна кількість учнів (8,3%) замість синонімів використовувала слова більш високого рівня узагальнення (малюк – людина).

77,1% учнів не змогли самостійно правильно підібрати слова-синоніми. Більшість неправильних відповідей (від 50% до 75% відповідей), які дали 25% учнів, характеризувалися заміною запропонованого сло-





ва назвою ознаки дії, або підбором слів, пов'язаних із певними ситуаціями. У деяких учнів (14,6%) спостерігався підбір слів за граматичними або звуковими ознаками. Підбір слова з часткою «не» спостерігався у 29,2% молодших школярів. Отже, вибір необхідної лексичної одиниці проходить безсистемно, учні підбирають слова, близькі у семантичному полі, а не синоніми.

Додаткова концентрація уваги на завданні допомогла правильно визначити слово, близьке за значенням 14,6% учнів. У решті школярів (54,1%) відповідь була результативною лише після вибору правильного слова з декількох варіантів. Ситуація вибору допомогла учням зрозуміти завдання та правильно підібрати слово, подібне за значенням.

8,4% учнів надали відповіді (менше 50%), які були нерезультативними навіть після допомоги педагога (вибір правильного слова). На наш погляд, у цьому випадку недостатнє розуміння змісту базового слова, недосконалість лексичних зв'язків між словами порушують процес вибору.

Отже, завдання № 2 виявилось для учнів із ЗПР досить складним. Той факт, що надана допомога здебільшого була результативною, говорить про те, що більшість учнів із ЗПР розуміють зміст завдання на визначення синонімії, але самостійна правильна актуалізація цих слів у власному мовленні можлива лише у 22,9% випадків.

Підводячи підсумки дослідження, ми хочемо відзначити, що одними з основних причин, які негативно впливають на успішність учнів із ЗПР знаходити слова, близькі за значенням, є особливості перебігу розумових операцій, обмеженість словникового запасу, недостатність життєвого досвіду дитини та несприятливі умови виховання.

Недостатньо результативне виконання діагностичних завдань обумовлене труднощами уваги до мовленнєвої інструкції, труднощами самостійно без зорової опори визначати близькі за значенням слова, труднощами розуміння змісту базового слова внаслідок недосконалості лексичних зв'язків між словами.

Ураховавши названі особливості виконання учнів із ЗПР завдань № 1 та № 2, ми дійшли висновку, що процес визначення антонімів виконується учнями значно краще, ніж підбір синонімів. Це може бути наслідком затримки пізнавального розвитку, оскільки для визначення слова, близького за значенням, необхідний глибший аналіз семантичного змісту базового слова та сформованість більш тонкої диференціації, ніж для слів у значенні протиставлення.

Наступне завдання № 3 буде спрямоване на визначення особливостей розу-

міння учнями із ЗПР переносного значення слова.

Достатньо повне пояснення переносного значення представлено у висловлюваннях 27,1% учнів (відповідно, норма: 83,2%). Під час пояснення (це більше 75% правильних відповідей) діти встановлювали як зовнішні, так і внутрішні ознаки основного об'єкта. Пояснення учнів із ЗПР базуються на зв'язках і відношеннях, які вони засвоїли в дійовому й наочному досвіді. Треба зазначити, що правильні відповіді були в основному спрямовані на пояснення перших або останніх віршованих рядків, які вони почули й утримали в пам'яті.

Процес пошуку переносного значення спостерігався у 27,1% учнів, вони передавали зміст поняття через найбільш інформативні ознаки дійсності. Напевно, учні розуміють поняття, але не вміють правильно структурно побудувати свою відповідь. Отже, такі результати (від 50% до 75% відповідей) можна пояснити недостатнім аналізом змісту словосполучення або недостатньою мовленнєвою практикою школяра.

45,8% учнів надавали менше 50% відповідей, які не розкривають повною мірою зміст віршованих рядків. У цьому випадку діти давали характеристику словам, які не містять переносного значення. Акцентування уваги учнів на словосполученнях з переносним значенням були результативними лише в 14,6% учнів. Запропоновані педагогом картинки, які відображають зміст віршованих рядків, допомагали решті учнів (20,8%) більш повно пояснити зміст словосполучень та правильно побудувати свою відповідь. Зорова опора допомогла дітям сконцентрувати увагу, повною мірою визначити внутрішній зміст словосполучення та актуалізувати необхідні лексичні одиниці.

Решта учнів (10,4%) із визначеної групи не змогла покращити свої відповіді після повторної інструкції та зорової опори. Бесіда за текстом, під час якої педагог здійснював детальний аналіз змісту словосполучень, допомогла учням дати відповідь. Такі результати пояснюються недостатньо сформованим умінням школярів із ЗПР самостійно аналізувати та виявляти внутрішній зміст віршованих рядків із переносним значенням, оскільки здатність оцінювати внутрішній підтекст є складною розумовою операцією, яка корелює зі здатністю до логічного мислення.

Підводячи підсумки дослідження, ми хочемо відзначити, що одними з основних причин, які негативно впливають на результативність пояснення учнями із ЗПР



переносного значення, є недосконалість наочно-образного мислення, недостатність життєвого досвіду та недостатній рівень мовленнєвої практики.

Недостатньо результативне виконання діагностичних завдань обумовлене труднощами концентрації уваги на завданні, труднощами визначення внутрішнього змісту словосполучення з переносним значенням без зорової опори, значними ускладненнями в детальному самостійному аналізі змісту словосполучення та виявленні його внутрішнього змісту.

Аналізуючи відповіді молодших школярів, ми бачимо, що процес розуміння переносного значення в учнів із ЗПР недостатньо сформований. Унаслідок затриманого розвитку наочно-образного мислення, яке тісно пов'язане з мовленнєвим розвитком, учень не може вільно об'єднувати уявлення про предмети, переносити деякі ознаки одного предмета на інший, оперувати ними, вводити їх у нові комбінації, які можуть виявитися при безпосередньому спостереженні.

Результати виконання завдання № 4 засвідчили різні рівні розуміння значень багатозначних слів. Правильні відповіді (більше 75%) визначаються у 35,4% учнів із ЗПР (відповідно, норма: 89,4%).

39,6% учнів дають невірні (від 50% до 75% відповідей) пояснення багатозначних слів. З них пояснення, які будуються з опорою на конкретне явище, спостерігаються в 31,2% школярів. 8,4% учнів дають відповіді з опорою на власні асоціації, які не розкривають повною мірою зміст словосполучення. Спрямування уваги учнів на завдання покращило відповіді лише на 16,7%. Надавши зорову опору допомогла учням (22,9%) уточнити зміст поняття у прямому значенні, співвіднести його з конкретними предметами. Такі результати можна пояснити як неухильністю учнів до завдання, так і недостатньо сформованим умінням без зорової опори уявити предмет чи об'єкт, проаналізувати його ознаки та подумки перенести на інший предмет, відповідний його контекстуальному значенню. Учні з труднощами розуміють функціональний зв'язок, який існує між значеннями слів, у школярів також спостерігається обмеженість семантичних уявлень, які забезпечують можливість переходу від аналізу конкретних фактів до мовленнєвих узагальнень.

Відсутність будь-якого самостійного пояснення (менше 50% відповідей) спостерігається у 25% учнів. Повторення інструкції та зорова опора не допомогли учням достатньо повно визначити зміст багатозначного поняття. Лише стимульні питання

допомогли їм проаналізувати зміст запропонованих словосполучень у різних контекстуальних значеннях.

Отже, розуміння багатозначності – це складна розумова операція, яка через свою складність повністю не доступна учням із ЗПР. Переважно учні із ЗПР добре засвоюють слова у прямому значенні, система смислових зв'язків з іншими словами не усвідомлюється школярами повною мірою. Адаптивною умовою при визначенні значення є відволікання від конкретного значення слова і перенесення цього значення на інші ситуації [4; 5].

Підводячи підсумки дослідження, ми хочемо відзначити, що одними з основних причин, які негативно впливають на результати виконання завдання учнями із ЗПР, є недосконалість пізнавальної діяльності, недостатність життєвого та мовленнєвого досвіду, обмеженість власних семантичних уявлень, словникового запасу, а саме – недостатня частота вживання слів переносного значення у власному мовленні.

Недостатньо результативне виконання діагностичних завдань обумовлене труднощами уваги, значними ускладненнями під час самостійного співвіднесення визначених ознак з системою лексичних значень і перенесення їх на інші об'єкти.

Підводячи підсумки дослідження сформованості розуміння лексико-семантичних явищ у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, робимо такі висновки:

Розуміння лексико-семантичних явищ більшою мірою доступне учням із ЗПР, але внаслідок недостатньої концентрації уваги під час виконання завдання, обмеженого словникового запасу та недосконалого уявлення про оточуючий світ учні не можуть без допомоги правильно виконати завдання.

Пошук слів, протилежних та подібних за значенням, відбувається безсистемно й ускладнюється недостатнім розумінням дітьми із ЗПР лексичних значень базових слів, недосконалістю функціональних зв'язків між словами та обмеженими семантичними уявленнями дітей.

Пояснення переносного значення слова базуються лише на уявленнях, які діти засвоїли в дійовому та наочно-дійовому досвіді, і ускладнюється недостатнім самостійним умінням учнів виявляти внутрішній зміст словосполучення, яке має переносне значення, та недостатньою мовленнєвою практикою дитини.

Труднощі розуміння багатозначності виникають внаслідок недостатнього усвідомлення дітьми із ЗПР функціональних зв'язків, які існують між різними значен-



нями слів, та обмежених семантичних уявлень учнів.

Виявлені вади повною мірою відображають специфіку лексичної сторони мовлення, яку треба враховувати у роботі зі школярами цієї категорії.

Усе вищезазначене свідчить про необхідність проведення більш точної диференціальної діагностики, спрямованої на вивчення стану сформованості механізмів засвоєння лексичної сторони мовлення, механізмів використання лексичних одиниць у власному мовленні та особливостей якісної сторони словника молодших школярів із ЗПР. Ці дослідження нададуть можливість розробити методику відповідного корекційно-розвивального навчання, побудовану з урахуванням закономірностей мовленнєвої та інтелектуальної діяльності при нормальному і затриманому психічному розвитку.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. : Наука, 1956. – 410 с.
2. Егорова Т.В. Своеобразие процесса запоминания у детей с задержкой психического развития / Т.В. Егорова // Дефектология. – 1972. – № 4. – С. 16–23.
3. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / [Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
4. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия ; под ред. Е.Д. Хомской. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 307 с.
5. Соботович Е.Ф. Формирование перцептивного и смыслового уровня восприятия речи (слов) в процессе онтогенеза / Е.Ф. Соботович, И.Э. Соботович // Интеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин. – 1994. – № 3. – С. 271–273.