



УДК 376.2.016:81-028.31-056.264-053

## ДОСЛІДЖЕННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ УМІНЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Мілевська О.П., к. пед. н., доцент,  
доцент кафедри логопедії та спеціальних методик

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

У статті розкрито сутність лексико-семантичних умінь як здатності правильно поєднувати лексичні одиниці та включати їх до семантико-граматичного контексту. Акцентовано увагу на значенні лексичних та семантичних умінь в їхньому взаємозв'язку для мовленнєвого розвитку дітей. Охарактеризовано зміст та висвітлено окремі результати дослідження лексико-семантичних умінь у дошкільників із первинною мовленнєвою патологією.

**Ключові слова:** лексичні уміння, семантика, семантична структура, загальне недорозвинення мовлення, лексична системність.

В статті раскрыта сущность лексико-семантических умений как способности правильно сочетать лексические единицы и включать их в семантико-грамматический контекст. Акцентируется внимание на значении лексических и семантических умений в их взаимосвязи для речевого развития детей. Охарактеризовано содержание и отдельные результаты исследования лексико-семантических умений у детей с первичной речевой патологией.

**Ключевые слова:** лексические умения, семантика, семантическая структура, общее недоразвитие речи, лексическая системность.

Milevska O.P. THE LEXICAL-SEMANTIC SKILLS STUDY OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

The article presents the content of lexical and semantic skills as an ability to correctly combine lexical units and include them in the semantic-grammatical context. Attention is focused on the importance of lexical and semantic skills in their interrelation for the speech development of children. The article describes the content and individual results of the study of lexical-semantic skills of preschool children with a general underdevelopment of speech.

**Key words:** lexical skills, semantics, semantic structure, general underdevelopment of speech, lexical system.

**Постановка проблеми.** Підвищення мовленнєвої компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення є важливим завданням корекційної педагогіки та спеціальної методики навчання. У наукових працях вітчизняних та зарубіжних вчених знаходять відображення чимало аспектів цієї проблеми (праці Л. Бартеневої, Е. Данілавічюте, Н. Жукової, О. Мاستюкової, Н. Ніщевої, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Філічової, Н. Чередніченко та ін.). Поряд із розкриттям сутності, напрямків та змісту корекційного впливу на порушені ланки мовлення в науково-методичних роботах наголошується на важливості формування семантичної структури слова як основи розвитку словника (Л. Виготський, О. Лурія, О. Леонтьєв, ін.).

**Постановка завдання.** Мета – розкрити сутність лексико-семантичних умінь як здатності правильно поєднувати лексичні одиниці та включати їх до семантико-граматичного контексту.

**Виклад основного матеріалу.** Під семантичною структурою слова розуміють

взаємозв'язок його лексичного і психологічного значень: лексичне значення слова складається з його предметного змісту, вираженого кореневою частиною, та дериваційного значення, вираженого словотворчими суфіксами (В. Виноградов, Є. Соботович, ін.); психологічне – узагальнено відображує дійсність, вироблену людиною та зафіксовану у формі поняття, знання, уміння, як узагальненого образу дії (О. Леонтьєв). О. Лурія визначає психологічне значення слова як понятійну співвіднесеність, на відміну від лексичного значення, що позначає предметну співвіднесеність. Тобто опанування семантичної структури слова відбувається як становлення і засвоєння його предметно-понятійної співвіднесеності.

Відомо, що в основі словесного поняття лежить узагальнене лексичне значення слова, формування якого має певну логіку: за кожним словом слідує ряд потенційних зв'язків і відношень, до яких може вступати предмет (що позначається тим або іншим словом) і до яких його включає активна пізнавальна діяльність людей (сус-



пільний досвід). Такі зв'язки і відношення між словами також встановлюються розгорнутим мовленням, що спирається на лексико-граматичну та лексико-семантичну системи мови (О. Лурія): окремі слова у мовленні не лише позначають певні предмети, а й можуть за допомогою морфологічних і синтаксичних маркерів (флексій, прийменників, порядку слів) ставити ці предмети у визначені відношення [3; 5].

Очевидно, що розвиток словника дитини визначається ступенем засвоєння нею семантичної структури слова.

Численні психологічні і психолінгвістичні дослідження (праці Л. Виготського, О. Леонтьєва, О. Шахнаровича та ін.) переконують, що процес засвоєння семантичної структури слова проходить складний шлях розвитку – від формування предметної співвіднесеності слова до засвоєння його смислу і далі – узагальненого лексичного значення словесного поняття. Тобто відстежується поступовий перехід від зовнішньо-лексичного до внутрішньо-лексичного контенту, який у лінгвістиці називають глибинною семантикою і який виражається через лексичні та семантичні зв'язки.

**Метою нашого дослідження** було виявлення стану сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (далі ЗНМ).

На основі аналізу психолінгвістичної періодизації мовленнєвого розвитку дитини в нормі, психолінгвістичної структури мовленнєвої діяльності, напрямів і методів психолінгвістичного аналізу механізмів мовленнєвих порушень (за Є. Соботович) нами було визначено діагностичні завдання для вивчення особливостей лексико-семантичних умінь дошкільників [2; 3]. Ми сформували три групи завдань. До I групи увійшли завдання для виявлення особливостей розвитку категоріального значення слів на матеріалі різних частин мови [1; 4], а саме:

#### 1.1. «Склади букет»

**Мета:** обстеження розуміння дітьми категоріального значення іменників.

**Матеріал дослідження:** аркуш із зображенням стилізованих квітів, однакових за величиною, різних за величиною, різних за величиною та кольором, різних за кольором та формою, аркуш із реалістичними зображеннями квітів (ромашка, троянда, дзвіночки) та конфліктними зображеннями (м'яч, ведмедик, штанці; тістечко, малина, кошик; метелик, сонце, зірочка; куц, ваза, гудзик; дерево, бантик, печиво).

**Опис:** Катруся хоче зірвати квіти, щоб подарувати їх мамі. **Інструкція виконання:**

«Знайди і покажи на аркуші всі квіти». **Рівні допомоги:** частковий, повний показ.

#### 1.2. «Хто чим грається?»

**Мета:** обстеження розуміння дітьми категоріального значення антонімічних ознак предметів (хаотично).

**Матеріал дослідження:** аркуш із зображенням предметів посуду різного розміру (великі і маленькі), розташованих врозсіп (тарілка, чашка, ложка, чайник, ніж), аркуш, де зображені предмети, розташовані парами.

**Опис:** досліджувач розповідає, що мама-ведмедиця покликкала малого Мишка обідати, і пропонує дитині показати всі маленькі (великі) предмети посуду. **Інструкція виконання:** «Поміркуй, що мама поставить Мишкові на стіл. Покажи всі маленькі предмети». **Рівні допомоги:** показ картинок, де зображено предмети, розташовані парами.

#### 1.3. «Хто що робить?»

**Мета:** обстеження розуміння дітьми категоріального значення дієслів.

**Матеріал для обстеження:** картки із зображенням чотирьох предметів, що виконують одну дію (дівчинка, собачка, курка, хлопчик – *іде*; немовля в колисці, поросся, м'яч, ложка біля тарілки – *лежить*; дятел, молоток, хлопчик у двері, коник копитцями – *стукає*; хлопчик, котик, дівчинка, зайчик – *їсть*; котик, бабуся, курочка, дівчинка – *спить*).

**Опис:** досліджувач пропонує дитині уважно розглянути картинку і показати ті з них, на яких зображена певна дія. **Інструкція:** «Покажи, хто? (що?) *іде* (ін..)» **Рівні допомоги:** навідні питання логопеда, введення дієслова у контекст.

Для виконання завдань 1-ї групи ми використовуємо наступні методичні прийоми: називання слів; співвіднесення предмета за кольором, формою та величиною; виявлення значень незнайомих слів; прийом часткового (повного) показу; прийом асоціативного добору слів [1; 4].

До II групи увійшли завдання для перевірки розуміння дітьми дериваційного значення слів [2; 4]. Із цією метою дітям пропонувалися малюнки, які були розташовані як парами, так і врозсіп. Завдання із парами зображень є зрозумілішими, адже відчуті різницю у значенні запропонованих іменників для дошкільників із ЗНМ значно легше.

#### 2.1. «Дві сестрички»

**Мета:** обстеження стану сформованості розуміння дошкільниками значення слів на позначення зменшувально-пестливих форм.

**Матеріали дослідження:** малюнки із зображеннями предметів: пташка, чашка, книжка, мішок, миска, шапка, квітка, сумка.



*Опис:* логопед розповідає про двох сестричок. Повідомляє, що старша вже ходила до школи, менша – до дитячого садка. У старшої сестрички були великі речі, у меншої – менші. Дитина за проханням логопеда повинна показати той чи інший предмет. *Інструкція виконання:* «Покажи де пташка? Де пташечка?» *Рівні допомоги:* логопед звертає увагу на розмір предмета.

2.2. «Ким був, ким буде?»

*Мета:* обстеження розуміння значення слів на позначення дитинчат тварин.

*Матеріал на дослідження:* предметні картинки (лисиця, гуска, заєць, білка, жирафа).

*Опис:* допоможи віднайти дорослим тваринам своїх дітей. *Інструкція виконання:* «Кіт колись був кошеням. Ким колись була лисиця?» *Рівні допомоги:* частковий, повний показ.

У ході обстеження ми використовували такі прийоми: називання предметів; прийом добору слів; відповіді на питання за малюнками, по демонстрації дій або за уявленнями.

До III групи увійшли завдання для дослідження стану сформованості лексико-семантичних мовних явищ:

3.1. «Слова-близнюки»

*Мета:* обстеження розуміння багатозначності слів на позначення різних частин мови (іменників та дієслів).

*Матеріал для обстеження:* картинки із зображенням предметів, які мають *ручку* (хлопчик, двері, каструля, кошук, парасолька), *ніжку* (стіл, стілець, грибок, лялька), *хвостик* (риба, редиска, дівчинка, мишка, яблуко, пташка), сюжетні картинки (дош, хлопчик, собачка – *іде*, дівчинка *стрибає*, зайчик *біжить*; качка, човен, рибка – *пливе*, хлопчик *купається*, кішка *вмивається*; птах, літак, кулька, метелик – *летить*, хлопчик *робить гімнастику*, кораблик *пливе*).

*Опис ігрового завдання:* логопед розкладає перед дитиною предметні картинки однієї групи, називає їх і пропонує показати на всіх зображеннях *ручку* (ніжку, хвостик). *Інструкція:* «Це хлопчик. Назви, де у хлопчика *ручка*?» *Рівні допомоги:* навідні питання.

3.2. «Скажи навпаки»

*Мета:* обстеження розуміння слів-антонімів на позначення різних частин мови.

*Матеріал для обстеження:* сюжетні картинки (друг – ворог, день – ніч, холод – тепло, хвороба – здоров'я, добро – зло; чистий – брудний, здоровий – хворий, літній – зимовий, бідний – багатий, добрий – боязливий, веселий – сумний)

*Опис:* Незнайко все переплутав. Давай йому допоможемо. *Інструкція для виконан-*

*ня:* «Скажи навпаки». *Рівні допомоги:* навідні запитання.

3.3. «Від маленького до великого»

*Мета:* утворення синонімічного ряду з ознаками збільшеності.

*Матеріали для обстеження:* предметні картинки різних розмірів: камінчик – камінь – каменя; вовченятко – вовк – вовчисько; деревце – дерево – деревище; ручка – рука – ручище.

*Інструкція виконання:* «Як сказати про когось дуже-дуже великого / щось дуже-дуже велике?» *Рівні допомоги:* постановка навідних запитань із метою введення запропонованого матеріалу у знайому ситуацію спілкування.

У процесі обстеження умінь словотвору ми використовуємо такі методичні прийоми: прийом утворення нових слів; називання предметів по демонстрації дій або по уявленню; узгодження різних частин мови; використання стереотипних закінчень; прийом додавання відсутніх слів у потрібному відмінку.

Для здійснення якісної обробки емпіричного матеріалу нами були виділені чотири рівні сформованості лексико-семантичних умінь у досліджуваних: *високий рівень* – дитина розуміє завдання з першого пред'явлення, має достатній досвід для його самостійного і правильного вирішення, розуміє різні логіко-граматичні конструкції, розуміє і використовує у мовленні антоніми, синоніми; *достатній рівень* – дитина має достатній досвід та свідомо вживає та узагальнює предмети, дитина утворює форму зменшувально-пестливих слів; утворює антонімічні та синонімічні ряди з допомогою навідних запитань; *середній рівень* – дитина здебільшого розуміє завдання, розуміє значення та призначення предметів, дію але не завжди правильно відтворює їх; утворює різні форми іменників, зменшувально-пестливі суфікси користуючись посиленою допомогою дорослих; *низький рівень* – дитина не завжди розуміє сутність завдання, припускається багатьох помилок у називанні предметів, їхніх частин та позначень дієслівної лексики; не утворює зменшувально-пестливі слова; антоніми та синоніми ряди [2; 5].

У дослідженні взяли участь дошкільники віком 6-7 років із ЗНМ (II та III рівня) та дошкільники з типовим мовленнєвим розвитком. Дослідження проводилось індивідуально, що дало змогу максимально звернути увагу й зафіксувати особливості мовленнєвого розвитку.

Результати вивчення лексико-семантичних умінь засвідчили наявність особливостей мовленнєвих умінь дошкільників обох



підгруп щодо використання лексичних та семантико-граматичних елементів мови, а саме: особливості структурування мовленнєвої ситуації та виділення її окремих семантичних елементів; недоліки встановлення зв'язку між цими елементами й мовними засобами їх вираження; особливості узагальнення різних значень слова; порушення розуміння дериваційного значення слів.

Аналіз виконання експериментальних завдань дошкільниками з типовим мовленнєвим розвитком показав, що вони продемонстрували наявні практичні вміння користуватись лексичними і граматичними елементами. Проте типовими для цих дітей були труднощі під час виконання завдань на співвіднесення однієї дії із цілим класом однорідних предметів; під час утворення зменшувально-пестливих слів від іменника чоловічого роду, використовуючи суфікс *-очк-*. Діти потребували додаткової інструкції.

Аналіз кількісних показників виконання експериментальних завдань дошкільниками з типовим мовленнєвим розвитком дозволив виділити 2 групи дітей відповідно до визначених нами рівнів опанування лексико-семантичними вміннями: 1 група – дошкільники з достатнім рівнем володіння лексико-семантичними вміннями (89%); 2 група – дошкільники із середнім рівнем володіння лексико-семантичними вміннями (11%).

Отримані нами дані вказують на відсутність грубих порушень використання лексичних та граматичних узагальнень у дошкільників із типовим мовленнєвим розвитком; окремі труднощі, які виникали в цих дітей під час виконання завдань, співставні з труднощами такого типу як у популяції згідно з нормативними показниками лексико-семантичного та лексико-граматичного розвитку дітей дошкільного віку.

Аналіз виконання експериментальних завдань досліджуваними із ЗНМ показав, що цим дітям властиві труднощі в реалізації лексичних і семантичних умінь. Дошкільники із ЗНМ під час виконання завдань частіше, ніж їхні однолітки з типовим мовленнєвим розвитком, потребували додаткових пояснень та зміни формулювання інструкцій.

Аналіз кількісних показників виконання експериментальних завдань дошкільниками із ЗНМ дозволив нам також виділити 2 групи дітей відповідно до визначених нами рівнів опанування лексико-семантичними вміннями: 1 група – дошкільники із середнім рівнем сформованості лексико-семантичними вміннями (44%); 2 група – дошкільники із низьким рівнем сфор-

мованості лексико-семантичними вміннями (56%).

Отримані нами кількісні показники дослідження вказують на те, що:

1) серед досліджуваних обох підгруп не виявлено дітей із високим рівнем сформованості лексико-семантичних умінь, що пояснюється нормативними закономірностями щодо вдосконалення зазначених умінь в онтогенезі мовлення;

2) серед досліджуваних із ЗНМ не виявлено дітей із достатнім рівнем сформованості лексико-семантичних умінь, що пояснюється уповільненим розвитком мовленнєвих умінь у дітей цієї категорії (в тому числі повільним досягненням результатів корекційної роботи з цими дітьми);

3) серед досліджуваних із типовим мовленнєвим розвитком було виявлено 89% дітей із достатнім рівнем сформованості лексико-семантичних умінь, що відповідає віковим нормам. Цим дітям були властиві певні неточності утворення дієслівної лексики. Зокрема, помилки в співвіднесенні однієї дії із цілим класом однорідних предметів – *«немовля, поросся, м'яч, ложка біля тарілки»* – *«лежить»*. У процесі роботи нами також було виявлено, що під час утворення зменшувально-пестливих слів не виникало труднощів в утворенні іменників жіночого роду за допомогою суфіксів *-ечк-*, але водночас важко було утворити слово від іменника чоловічого роду *«рушник»*, використовуючи суфікс *-очк-*;

4) серед досліджуваних обох підгруп виявлено дошкільників із середнім рівнем сформованості лексико-семантичних умінь; проте серед досліджуваних із ЗНМ кількість таких дітей була суттєво більшою, ніж серед дошкільників із типовим мовленнєвим розвитком (відповідно 44% і 11%).

Аналіз результатів дослідження показав, що для дітей із типовим мовленнєвим розвитком цього рівня найскладнішим виявилось називання частини *«ніжка»* серед однорідних предметів – *«стіл, стілець, гриб, лялька»* та *«ручка»* у таких предметів, як *«двері, каструля, парасолька»*.

Труднощі в дітей даної підгрупи виникали під час виконання завдань на утворення зменшувально-пестливих форм слів, які виявлялись у недостатній варіативності суфіксів зменшення і пестливості. Наприклад: дітям було важко переключитись зі словотворчої морфеми *-ечк-* на словотворчу морфему *-очк-*. Окремі труднощі в дітей даної групи виникали під час творення відносних прикметників. Ми зафіксували використання здебільшого якісних прикметників замість відносних, які позначають характерну особливість суб'єкта лекси-



ко-граматичної конструкції «пиріг з лимона – кислий» замість «лимонний».

У дошкільників із ЗНМ середнього рівня спостерігалися більш значні труднощі під час виконання завдань порівняно з дітьми попередніх груп. Нами були зафіксовані помилки у відтворенні узагальнюючих понять, зокрема поняття категорії «Посуд». Заміни пов'язані з труднощами класифікації й узагальнень слів за семантичними значеннями прикметників – «велика чашка – великому ведмедю», а «маленька чашечка – маленькому ведмедю».

Аналіз результатів на дослідження дериваційного значення слів на позначення зменшувально-пестливих форм слів виявив неточності висловлювань, особливо які відмежовувалися іншими суфіксами («пташечка»). Спостерігалися труднощі в початковому розумінні виконання однієї дії стосовно різних предметів чи осіб. Нами було виявлено також неточності під час утворення слів, які є протилежні за значеннями: «добрий – недобрий», «веселий – невеселий», «добрий – поганий».

Ми зафіксували неточності в утворенні від назв дорослих тварин їхніх дитинчат «жирафа – жирафа». Проте кращі показники діти показали під час утворення синонімічного ряду по мірі зростання «вовченок – вовк – вовчисько».

5) низький рівень сформованості лексико-семантичних умінь було виявлено лише в дошкільників із ЗНМ (56%).

Ми виявили суттєві труднощі виконання цими дітьми завдань на дослідження словника іменників – дошкільники помилялись, називаючи поняття категорій «Квіти» («ромашка, троянда»), «Посуд» («чашка, чайник»). Діти змогли самостійно узагальнити лише категорію «Іграшки», оскільки це поняття безпосереднього вжитку, а для узагальнення інших категорій потребували додаткових запитань: «Де вони ростуть?», «Де можна побачити ці предмети?» тощо.

У завданні на позначення частин предметів у цих дітей відчувались значні труднощі. Самостійно діти змогли назвати лише «ніжки» по відношенню – до «стілця» та «хвостик» по відношенню до «мишки». Спостерігалися уподібнення однієї дії до всіх предметів: «лежить – спить», «бі-

жить – стоїть». Творення антонімічного та синонімічного рядів не спостерігалось. Ті ж самі результати – під час утворення зменшувально-пестливих форм слів.

**Висновки.** Отже, узагальнення результатів дослідження дозволило виявити незначні труднощі лексичних умінь у дошкільників із ЗНМ, які появлялись у змішуванні узагальнюючих понять, та виразні труднощі семантичних умінь. Зокрема: типові труднощі класифікації й узагальнень слів за семантичними значеннями прикметників; помилки та труднощі називання частин предметів; неправильне співвіднесення спільної дії з різними предметами; труднощі самостійного утворення зменшувальних назв від іменників чоловічого, жіночого та середнього роду; помилкове утворення слів за допомогою суфіксів та за допомогою переходу з однієї частини мови в іншу; труднощі утворення антонімічних та синонімічних рядів.

Отримані результати вказують на необхідність проведення додаткової роботи з корекції означених умінь у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Грибань Г.М. Психологічні передумови оволодіння лексичною семантикою молодшими школярами із ТПМ / Г.М. Грибань // Теорія та практика сучасної логопедії: Зб. наук. праць : Вип. 4. – К. : Актуальна освіта, 2007. – С. 38–49.
2. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти / Л.О. Калмикова. – К. : НМЦВО, 2003. – 300 с.
3. Собонович Є.Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку / Є.Ф. Собонович // Дефектологія. – 2003. – № 2. – С. 2–11.
4. Трофименко Л.І. Дослідження особливостей формування лексичного значення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвиненням мовлення / Л.І. Трофименко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: науково-методичний збірник. – Вип. 4. – 2002. – С. 276–279.
5. Шахнарович А.М. Психолінгвістический анализ семантики и грамматики: на материале онтогенеза речи / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева. – М. : Наука, 2002. – 166 с.