

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кафедра логопедії і спеціальних методик

Кваліфікаційна робота

з теми:

“Особливості формування лексичної семантики у старших дошкільників з загальним недорозвитком мовлення”

Виконала здобувачка 2 курсу групи SoL2-M24z
ОП Спеціальна освіта (Логопедія)
спеціальності 016 Спеціальна освіта
спеціалізації 016.01 Логопедія
Олександра ГУРАЄВСЬКА

Керівник:

Олена МІЛЕВСЬКА,
кандидат педагогічних наук, доцент

Рецензент:

Оксана ДМІТРІЄВА,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СЕМАНТИКИ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....	8
1.1. Аналіз наукових підходів до вивчення лексичної семантики, закономірностей її засвоєння дітьми з типовим онтогенезом мовлення.....	8
1.2. Специфіка опанування лексичної семантики дошкільниками з загальним недорозвитком мовлення.....	18
1.3. Характеристика логокорекційних методик з формування лексичної складової мовлення у дошкільників.....	22
РОЗДІЛ II. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЛЕКСИЧНОЇ СЕМАНТИКИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....	29
2.1. Обґрунтування методики констатувального дослідження.....	29
2.2. Проведення констатувального дослідження та аналіз отриманих результатів.....	42
РОЗДІЛ III. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СЕМАНТИКИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ... 	61
3.1. Обґрунтування методики формувального експерименту.....	61
3.2. Аналіз результатів формувального експерименту.....	66
ВИСНОВКИ.....	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	78
ДОДАТКИ.....	86

ВСТУП

Важливими засобами залучення дитини до суспільної культури є формування у неї мовно-мовленнєвих навичок, становлення її як мовної особистості, що дасть їй можливість орієнтуватися у мовній картині світу. Водночас, досягнення цього завдання ґрунтується на використанні дитиною системи мовно-сміслових координат, або системи мовленнєвих значень, які визначаються семантичним наповненням лексики. За визначенням С. Семчинського, лексичне значення – це співвіднесеність зовнішньої форми слова з відповідним поняттям чи уявленням.

Мовленнєві значення, з одного боку, визначаються дітьми завдяки їхнім знанням про навколишнє, про оточення чи ситуацію спілкування; а з іншого – завдяки сприйманню семантики мовних структур.

Засвоєння лексичної семантики є однією з мовних норм та важливе для становлення мовної свідомості дитини, її мовної ерудиції та мовленнєвого мислення (Л. Калмикова). Впродовж останніх десятиліть підвищилася увага мовознавців до проблем лексичної семантики (В. Русанівський, В. Коломієць, О. Тараненко, С. Семчинський, Л. Лисиченко, Л. Булаховський та ін.). Науковці досліджували питання організації лексичної системи мови, структуру лексико-семантичних явищ, особливості розвитку смислової структури слова та семантичних полів.

Науковці М. Кочерган, Є. Соботович та ін. спільні у висновках, що семантична структура слова є складною. Адже слова, утворюючи мовленнєвий ланцюг, можуть вступати у різні відношення – лінійні, просторові, часові, суб'єктні тощо; слово позначає предмет (об'єкт, явище) та дає його визначення, а також розкриває ряд потенційних зв'язків і відношень, в які може вступати цей предмет – парадигматичні та синтагматичні. Одне й те ж слово може мати кілька значень, основними з яких є пряме і переносне. Відповідно, утворюються різні семантичні структури слів з різною кількістю семантичних компонентів.

З позицій психолінгвістичного вчення (праці С. Куранової, Л. Калмикової, Н. Харченко, І. Мисан) семантична складова лексичного компоненту мови розглядається як сукупність значень лексико-граматичних розрядів та частин мови, морфологічних, синтаксичних та інших категорій у мовній системі. Розвиток лексико-семантичного компонента ґрунтується на розвитку лексичного значення слова, аналізу морфологічних ознак, закріплення синтаксичних конструкцій мови.

Недоліки у засвоєнні лексичної семантики є одним з критеріїв стану мовленнєвого недорозвитку дитини, зокрема його структурно-семантичного компоненту (І. Глущенко, Г. Грибань, Е. Данілавичюте, О. Мілевська, Ю. Рібцун, Є. Соботович, О. Ткач, Т. Швалюк ін.). Наслідком цього є неправильне вживання слів дітьми в усному мовленні, неадекватне розуміння слів зверненого мовлення; страждає процес набуття мовно-мовленнєвої компетентності у лексичній ланці.

Проблему опанування лексичних знань та лексичної семантики дітьми з загальним недорозвитком мовлення досліджували І. Глущенко, Г. Лукачович, І. Марченко, О. Мілевська, О. Олефір, Н. Пахомова, О. Ревуцька, Є. Соботович, В. Тищенко, О. Ткач та ін.). Науковці вивчали вплив складних форм логопатій на засвоєння дітьми лексичних значень (Л. Трофименко, Ю. Рібцун), особливості семантичної домінанти сприймання слова дошкільниками з ЗНМ (О. Мілевська), специфіку формування лексико-семантичних умінь на матеріалі природничої лексики у дошкільників з ЗНМ (Г. Лукачович), зміст формування семантичної структури слова у дітей з порушеним розвитком (Є. Соботович), методику формування лексичної складової мовлення у процесі читацької діяльності (О. Олефір) та ін.

Окремі праці висвітлюють дослідження особливостей становлення семантичної системи у дітей з тяжкими логопатіями. О. Ткач вивчала проблеми структуризації семантичних полів слів у школярів з тяжкими порушенням мовлення; Є. Соботович, Л. Трофименко встановили, що за

наявності мовленнєвого дизонтогенезу суттєво гальмується процес виділення ядра та периферії семантичного поля.

Вітчизняні вчені засвідчують, що для дітей з загальним недорозв'язком мовлення типовим є обмеженість словника, звуження смислової структури слова та несформованість різних типів його значень (синонімічних, антонімічних, переносних, твірних та похідних), зменшений обсяг семантичних полів та нижчий, порівняно з нормою, рівень сформованості смислових зв'язків між словами, які організовують ці поля.

Водночас, чимало науковців (О. Олефір, Л. Трофименко, І. Глущенко та ін.) та практиків звертають увагу на розвиток спеціальних мовних здібностей у дітей з загальним недорозвитком мовлення, від яких залежить формування у них особистісних мовних смислів та системи семантичних значень.

Використані в традиційних підходах прийоми та методи розвитку семантичної сторони мови у дітей із загальним недорозвитком мовлення неповною мірою враховують взаємозв'язок мовних смислів та мовленнєвих значень, що призводить до порушення функціонально-семантичного принципу у корекції мовленнєвих умінь цих дітей.

Викладене вище дає підстави вважати актуальною тему магістерського дослідження «Особливості формування лексичної семантики у старших дошкільників з загальним недорозвитком мовлення».

Мета дослідження – дослідити особливості логопедичної роботи з формування лексичної семантики у дошкільників з загальним недорозвитком мовлення.

Для досягнення мети необхідно виконати такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити аналіз наукових джерел з проблеми розвитку лексичного компоненту мовлення у дітей з типовим мовленням; схарактеризувати особливості засвоєння ними лексико-семантичних знань.

2. Висвітлити специфіку опанування лексичною складовою мови дітьми з дизонтогенезом мовлення.

3. Дослідити стан сформованості лексичної семантики у старших дошкільників з загальним недорозвитком мовлення.

4. Обґрунтувати зміст та методи логопедичної роботи з формування лексичної семантики у дошкільників з загальним недорозвитком мовлення.

Об'єкт дослідження: корекція лексичного розвитку у дошкільників.

Предмет дослідження: методичне забезпечення логопедичної роботи з формування лексичної семантики у старших з дошкільників з загальним недорозвитком мовлення.

Для досягнення мети й розв'язання завдань дослідження використано наступні **методи:**

- *теоретичні:* вивчення, аналіз і систематизація сучасної науково-методичної, психолого-педагогічної та спеціальної літератури з проблеми дослідження;

- *емпіричні:* вивчення супровідної документації, спостереження, констатувальний і формувальний експерименти;

- *методи обробки експериментальних даних:* кількісний та якісний аналіз емпіричних даних.

Теоретико-методологічна база дослідження: психолінгвістичні підходи щодо оволодіння дітьми мовою (Л. Виготський, В. Skinner, В. Taylor, М. Tomasello, А. Glenberg); теорія мисленнево-мовленнєвого розвитку (Ж. Піаже); модель продукування мовлення з урахуванням діяльнісного підходу, мотиваційної складової (Л. Виготський); положення про психологічні механізми мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонтьєв), психолінгвістичні теорії мовно-мовленнєвої діяльності дитини (А. Богущ, Л. Калмикова, К. Крутій, І. Куранова), концепції семантики (С. Семчинський, Л. Лисиченко, М. Кочерган, Т. Семашко, N. Chomskysy, Т. Milewsky, А. Wierzbicka); концепція психолінгвістичної періодизації мовленнєвого розвитку (Є. Соботович), програмно-методичні комплекси з розвитку мовлення у дітей з загальним недорозвитком мовлення (Ю. Рібцун, Л. Трофименко).

Експериментальна база: дослідження проводилося на базі ЗДО № 36 «Вербиченька» (м. Хмельницький). У дослідженні взяли участь 17 дошкільників (з них 9 дітей з типовим мовленням, 8 дітей з порушеннями мовлення).

Теоретичне значення дослідження: проаналізовано зміст поняття лексична семантика, узагальнено закономірності та особливості опанування лексичних значень в онтогенезі мовлення, систематизовано методичні підходи щодо логокорекційної роботи з дошкільниками з розвитку лексико-семантичних явищ, смислових зв'язків слів; укладено методику дослідження лексичної семантики та визначено рівні її сформованості у старших дошкільників з мовленнєвим недорозвитком II-III рівня.

Практичне значення одержаних результатів. Обґрунтовано методичне забезпечення логопедичної роботи з формування лексичної семантики у старших дошкільників з загальним недорозвитком мовлення II-III рівня; сформовано комплекси корекційно-розвиткових вправ, завдань для здійснення цієї роботи. Розроблені матеріали можуть бути використані вчителями-логопедами закладів дошкільної освіти, вихователями, батьками дітей з порушеним мовленням.

Апробація результатів. Результати дослідження обговорювалися на засіданнях методичних об'єднань логопедів та корекційних педагогів ЗДО (м. Хмельницький) та відображені в одній публікації.

Структура дослідження. Магістерська робота складається зі вступу, 3х розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Робота містить 9 таблиць, 7 рисунків. Основний зміст роботи викладено на 75 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СЕМАНТИКИ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

1.1. Аналіз наукових підходів до вивчення лексичної семантики, закономірностей її засвоєння дітьми з типовим онтогенезом мовлення

Мовленнєвий онтогенез дитини нерозривно пов'язаний з пізнанням нею навколишньої дійсності та значної мірою залежить від здатності осмислювати явища об'єктивного світу, проникати у їхню сутність, оперувати відповідними смислами.

Видатні філософи, починаючи з античних часів, відомі класичні та сучасні психологи впродовж тривалого часу занурювалися у проблему пізнання та дійшли висновку про те, що його результатом є відображення реального світу у свідомості індивіда у формах чуттєвих образів, практичного досвіду та, головне, у мовному вираженні.

Своєю чергою, мовне вираження результату пізнання індивідом картини світу опосередковується процесами сприймання, накопичення, засвоєння та використання великої кількості мовних одиниць (мовних знаків) та опанування мовленнєвих дій щодо їх використання.

Згідно з положеннями у галузі лінгвістики (А. Богуш, Л. Калмикова, С. Куранова, М. Кочерган, Є. Соботович, С. Семчинський) найважливішою мовною одиницею виступає слово [3; 16; 18;19; 46; 52]. Сукупність слів мови утворює словниковий запас, який у мовознавстві позначають дефініцією *лексика* або *лексична підсистема*.

Л. Лисиченко, Г. Лукачович, М. Караман та ін. зазначають, що лексична система мови – лексика – становить систему взаємозв'язаних фактів; самі ж лексеми (лексичні одиниці) є носіями смислового значення і розглядаються у контексті їхньої ролі у загальній системі відповідно до частоти використання,

етимології, особливостей уживання під час процесу мовленнєвого спілкування та з урахуванням їхнього експресивно-стилістичного характеру [22, с. 120].

Будь-яке слово, як мовний знак, виражає значення. Л. Трофименко [60] зазначає, що мовний знак має зовнішню та внутрішню сторони; зовнішня утворена мовними звуками, за сутністю вона є матеріальною; внутрішня – значеннєва, семантична. Процес засвоєння слів ґрунтується на засвоєнні цих сторін (О.О. Леонтєв, Є. Соботович, О. Шахнарович та ін.). Слова слугують засобами позначення речей, які безпосередньо присутні поряд, а також тих, які відсутні на момент мовлення про них; вони дозволяють розмовляти про ті речі, явища, події тощо, які наявні на тепер, чи в мали місце минулому, або матимуть місце згодом.

Такої ж думки притримується Л. Лисиченко, яка зазначає, що лексичне значення слова відображає закріплений зв'язок між словом та явищем дійсності у свідомості індивіда. Науковиця висновкує: внутрішній зміст слова, тобто його семантика є ніщо інше, як відображення явища дійсності (стану, якості, предмета тощо) у лексемі [21].

Наукові тлумачення значеннєвої функції пов'язані з виокремленням частин у слові: кореневої, яка є носієм лексичного значення, та морфемної, яка виражає граматичне значення. Морфемі слугують для творення слів, словоформ. Це суфікси, префікси, закінчення. Сукупно коренева та морфемні частини є носіями семантики, відповідно лексичної та граматичної [32; 43].

Термін *семантика* утворений від грецького слова *semantikos*, що перекладається як *позначення*. Витоки семантики як вчення беруть початок з давньогрецької філософії. Тодішні мислителі розглядали проблему відношень між речами і словами, які до них відносяться. Тобто, започаткувалась наукова течія дослідження словесних позначень. С. Семчинський зауважує, що загально визнаним у лінгвістиці є розуміння семантики як сукупності різноманітних мовних значень або ж як розділу мовознавства, що вивчає смислову сторону мови.

У лінгвістичний простір термін семантика був уперше введений наприкінці XIX ст. французьким лінгвістом М. Бреалем (Michel Bréal).

Семантична підсистема мови, за твердженням учених, охоплює навички смислового аналізу предмету мовлення (тобто, фрагменту навколишньої дійсності, який відображається у мовленні); навички адекватного сприймання і аналізу умов мовленнєвої комунікації, зокрема – ситуації спілкування; навички планування і складання смислової програми висловлювання; уміння смислового контролю за здійсненням мовленнєвої діяльності та її результатами. Та, на думку В. Глухова, найбільш значущими є навички семантичного аналізу сприйнятого мовлення [19].

Найважливіша ознака величин семантичної системи – це зв'язок між значенням та звуковою формою (екстероформою)[46, с. 200]

Лексична і семантична підсистеми мови щільно пов'язані. З позицій психолінгвістики, семантична підсистема мови розглядається як компонент мовленнєвої здібності. Водночас, лексична підсистема характеризує мовну здібність індивіда [19].

Безперечно, поняття лексичної семантики пов'язане з диференціацією значень слів, яка здійснюється на основі виділення семантичних ознак під час тлумачення слів. Таке тлумачення передбачає зіставлення певного слова з іншими та встановлення типів відношень між ними в межах конкретних семантичних полів.

Мова є знаковою системою, кожна мовна підсистема також складається з комплексу знаків. До одиниць семантичної підсистеми належать морфеми і слова – це знаки першого класу; знаками другого класу виступають словосполучення і речення. Існує й інше розуміння мовних величин: величини фонетичної системи – це дознакові величини, величини семантичної системи – власне знакові величини, а величини синтаксичної системи – надзнакові величини [46, с. 201].

Слово прийнято розглядати через призму його зв'язків з іншими словами та позамовною дійсністю загалом. При цьому визначають семантичні зв'язки

між ними. Водночас, семантичні ознаки слова можуть бути пов'язані з позамовними факторами. Це зв'язок між словом та предметом чи явищем, які воно позначає, або між словом та суспільною думкою.

Відповідно, семантичну структуру слова визначатимуть кілька компонентів, зумовлених мовними факторами, позамовними факторами, та емоційно-експресивним забарвленням самого слова. До першої групи факторів належить базова номінація лексичного значення – словесне позначення предмету, дії, ознаки, стану та ін. До другої групи входить предметно-понятійне визначення слова, яке не пов'язане з предметом безпосередньо, а суто через поняття про цей предмет, утворене у свідомості людей. Поняття формуються через розвиток значень, які поступово утворюються моменту знайомства з словом у ранньому дитинстві (Л. Виготський [72]).

Предметно-понятійне ядро лексичного значення слова утворюють понятійна віднесеність та узагальнення, сформовані безпосередньо у повсякденній практичній діяльності. Лексичне значення може ґрунтуватися не лише на поняттях, а й на уявленнях.

У наукових джерелах виокремлюють такі основні типи семантичних відношень [18; 43]:

- синонімія – повне або часткове співпадіння значень слів, подібність. Повне співпадіння називають точною синонімією (напр., *бегемот – гіпопотам, помідор – томат*). Часткове співпадіння значень демонструє наявність певних значеннєвих відтінків, переважно тих, що вказують на ступінь вираженості значення через емоційно-експресивний критерій значеннєвої оцінки (*сміятися – реготати, кричати – волати, бігти – нестися*);

- омонімія – лексеми мають однакову форму вираження (екстероформу), але не поєднувані у рамках семантичної структури однієї лексеми зміст (*коса – дівоча; знаряддя праці; кран – для води, будівельний; байка – тканина, літературний жанр*) [46, с.192];

- антонімія – протилежність понять, виражених у словах; різновиди антонімів відрізняються характером протилежності, зокрема: заперечення

(сухий – вологий, смітить – прибирає, буде – руйнує), різноспрямованість (вітається – прощається, злітає – приземляється), протилежність зони певної шкали чи параметра (холодний – гарячий, вузький – широкий, спека – мороз);

- гіпонімія (родо-видові відношення) – зв'язок між словами, одне з яких позначає родову сутність, а інше – види в межах цього роду (*дерево – дуб, короп – риба, торт – випічка*).

Поряд з вище вказаними типами семантичних відношень, лінгвістами розглядається семантика багатозначності (*поле*: сільськогосподарське, коло досліджуваних проблем, частина сторінки у зошиті; *марка* – поштова, торгівельна), абстрактність (*щастя, сюжет*), переносність (*золота осінь, холодний погляд*) та ін.

Мовознавець С. Семчинський зазначає, що різні лексичні значення можуть об'єднуватися, створюючи складну семантичну структуру лексеми, яка в такому випадку стає полісемічною. Крім значення, лексеми володіють ще значущістю, яка утворюється відношенням значення цієї лексеми до значень інших лексем мови. Кожне лексичне значення є глибоко індивідуальним, але в лексичних значеннях різних слів можуть спостерігатися певні спільні моменти. З метою аналізу лексичного значення слова подібно до того, як у фонемі виділяють інтегральні та диференційні ознаки, в ньому теж розрізняють мінімальні смислові ознаки – *семи*.

Оскільки головна функція слів – називна (номінативна), вони вважаються значущими одиницями мови. Крім номінативної, слова виконують функції побудови висловлювань (повідомлень по предмет); функцію значеннєву, яка реалізується у процесі комунікації та об'єктивує єдність смислу, звукового (фонетичного) вираження та уявлення (Ф. Бацевич).

Д. Ганич, І. Олійник вказують, що слово завжди включене у взаємозв'язки. Це зв'язки між окремими предметами, між предметами та явищами; між думками та почуттями; між почуттями та бажаннями і бажаннями. Або ці зв'язки укладені між іншими словами. Тому слово виражає

поняття, образи, уявлення (М. Доленко). Сприйняти сенс слів не можна без розуміння сутності цих відношень.

Засвоєння дитиною лексичної семантики відбувається паралельно з опануванням нею мовленнєвих дій.

Мовленнєві дії складають основу мовленнєвої діяльності і становлять предмет дослідження у галузі психолінгвістики. До них відносяться: знання мовних одиниць та правил їх сполучення, навички використання цих одиниць та правил, комбінаційні вміння застосовувати наявні знання під час вираження думок у різних ситуаціях [13]. Детальну характеристику мовленнєвих дій з використання лексичної підсистеми мови наводить І. Глущенко; згідно з роз'ясненнями вченої, до цих дій входять:

- засвоєння лексичних знаків мови (достатній словниковий запас);
- засвоєння правил адекватного використання лексичних знаків під час побудови висловлювань;
- сформованість навичок оперування лексичними знаками у мовленнєвій діяльності (відбір слів за їхніми основними семантичними ознаками; лексичне диференціювання слів за значенням);
- сформованість мовних (лексичних) уявлень та узагальнень, «семантичних еталонів» та семантичних полів слів [13].

В онтогенезі мовлення дитина засвоює лексичні значення завдяки розвитку мисленнєвих механізмів щодо розуміння змісту слів (Г. Лукачович, 2022), а також завдяки розвитку когнітивних функцій та уявлень про навколишній світ (Л. Виготський, К. Крутій, О. О. Леонт'єв, Е. Clark, N. Chomsky).

Дослідники Г. Лукачович, Ф. Семашко аналізують наукові підходи щодо характеристик поняття *значення слова* і визначають наступні:

- семантичний підхід, який розглядається на рівні конкретного акту мовлення як ототожнення з розумінням і правилами уживання;
- структурний підхід – відзначається наявністю структури, трактується як сукупність сем та розглядається на рівні мовної системи;

- референційний підхід – ґрунтується на урахуванні зв'язків між словом і позамовною дійсністю та виявляється у зв'язку звучання і явища;

- субстаціональний підхід як підхід відображення предмету чи явища у свідомості як його внутрішня сторона) [22, с. 121].

Ураховуючи вказані підходи, потрібно розглядати значення слова приналежно до певного, конкретного мовленнєвого акту та при цьому спиратися на контекст, а також брати до уваги ті поняття, які сам мовець вкладає у слова.

Психолінгвістичні аспекти засвоєння лексики в онтогенезі мовлення дитини вивчали А. Богущ, Л. Виготський, Г. Люблінська, Л. Калмикова, О. Леонт'єв, Д. Ельконін, К. Крутій, Н. Гавриш, Т. Піроженко та інші. Науковці погоджуються у твердженні, що розвиток мовлення у дітей відбувається закономірно, у відповідних темпах. Відповідно, це ж твердження стосується й лексичного розвитку дитини. Проаналізуємо:

- у немовлячому періоді дитячий крик і плач переходять у гуління, гукання; потім, близько 6-10 місяців, виникає лепет, своєрідна *розмова-спів*, під час якої відбувається багаторазове вимовляння окремих звуків та їх поєднань;

- близько 12 місяців з'являються перші дитячі слова;

- до півтора-двох років триває період прихованого (пасивного) накопичення слів. Впродовж цього періоду стабілізується мовно-слухове сприймання (фонематичне), слова набувають константного звучання. Слідом за цим явищем мовленнєвого онтогенезу можна спостерігати своєрідний мовний «вибух» – дитина робить спроби вимовляти багато слів. Зазначимо, що ця вимовна здатність дитини опосередкована дозріванням мовно-рухових механізмів кори головного мозку, що дозволяє дитині більш вправно артикулювати. Цей період також відзначений явищем комбінуванням слів;

- у 2 роки 6 місяців – 3 роки у дитини з'являються спроби уживати в мовленні часові й відмінкові форми слів; від цього часу й до 4-х років починається період дитячого словотворення. Результатом цього періоду

мовленнєвого онтогенезу є здатність дитини правильно використовувати граматику рідної мови, включно з винятками із граматичних правил.

Вчені зазначали, що віковий період від 4 до 5 років означений стрімким розвитком мовленнєвої здатності: дитина впродовж цього періоду засвоює основний словниковий запас і значення слів так, що користується цим вільно. У дитячій психіці триває робота щодо засвоєння мовленнєвих норм (А. Богуш, О.О. Леонтьєв, Є. Соботович, N. Chomsky, D. Steinberg), особливо значень слів, яке починається як виділення з хаотичного потоку звуків окремих звукокомплексів, що повторюються, та продовжується як встановлення співвідношень їх із певними предметами.

Лексичний розвиток дитини молодшого дошкільного віку насичений великою кількістю лінгвістичних «відкриттів». Серед найбільш типових:

1) створення нових слів шляхом комбінування різних частин мови (дитячі неологізми): *накривало* – накривати, покривало; *начайвся* – напився, чай;

2) уживання специфічних слів, які більш точно відображають предмет та його функційність: *копатка* – лопатка;

3) утворення ступенів порівняння: *більший* – *більшіший*, *малий* – *меншіший*;

4) нетипове утворення прикметників: *зубовий* лікар, *гречкіна* каша, *солдача* машина;

5) визначення одного поняття через інше: у дяді *гола голова*.

Вчена Ю. Рібцун [38] зауважує, що у 4 роки дитина володіє доволі широким словником; вона знає і може назвати основні кольори, форми та збірні поняття на позначення видо-родових узагальнень (наприклад, іграшки, одяг, посуд тощо). П'ятирічна дитина володіє словником з близько 2-3 тис. слів (лексичне ядро). Це, звісно суттєва кількісна характеристика дитячого вокабуляра, але й у якісному відношенні словник цієї дитини зазнає суттєвих змін: у ньому наявні синоніми, антоніми, пароніми, деякі переносні, похідні слова, окремі абстрактні поняття (напр., іменники *добро*, *сміливість*; прикметники *хоробрий*, *дружній*). Дошкільники у цьому віці починають

сполучати знайомі слова з незнайомими, щойно почутими; може сполучати слова, які належать до різних семантичних полів (напр., *хитрий м'яч* – м'яч, який вислизнув із рук).

До маркерних особливостей дитячого мовлення у віці 4-5 років відносяться:

- поступове зникнення семантичних порушень; збільшення ступеня правильності мовлення;

- у мовленні дитини багато слів-назв предметів, займенників і прислівників, багато дієслів та віддієслівних іменників; проте, мало прикметників, прислівників. Отже, дитина сприймає світ через дію, а не через її опис.

У віці 6-7 років у мовленні дитини продовжується збагачення словника і цей процес опосередкований засвоєнням емоційного значення слова поряд з основною семантикою, формуванням системи образів, утворенням логічних зв'язків та включенням слова у систему понять [22].

Загалом, дитяче мовлення розвивається за такими напрямками:

- 1) від слова-фрази, яке відображає зміст цілого речення до диференційованої повноцінної фрази; 2) від контекстної фрази, зрозумілої лише у певній ситуації, до абстрактної (позаситуативної) фрази; 3) від одно-двохскладових слів до повноцінних; 4) від лексики, що виникає у діях та супроводжує або називає поточну дію, до описової та називної; 5) від використання слів, що придумані самостійно, до семантично прийнятої лексики та правильного уживання слів загальноприйнятої мови

На думку Н. Гавриш [7], опанування лексики та її використання опосередковане взаємодією синтагматичних та парадигматичних зв'язків. Ця взаємодія забезпечує формування семантичних полів навколо кожного слова – створення кола лексичних зв'язків кожного слова з іншими. Вчена доводить, що саме у цьому полягає процес свідомого і якісного засвоєння лексики. Тому, лексичний розвиток дитини спирається не на ізольовану презентацію значення слова, а на включення його до словосполучень, речень та у зв'язне

висловлювання, що дозволить дітям засвоювати самі слова і системні зв'язки між ними.

Найвищим рівнем засвоєння лексичної семантики вважають опанування узагальненого значення слова, понятійної співвіднесеності слова, організації семантичних полів [52, с. 223]. Цю особливість Є. Соботович визначила як визначальний показник мовленнєвого розвитку 7-річної дитини у лексичній ланці. Вчена вважає, досягнення цього рівня забезпечується сформованістю різних рівнів лексичних узагальнень та смислових відношень між ними.

Окрім цього, вчена Є. Соботович визначає й інші характеристики лексичного розвитку дитини, зокрема – здатність до засвоєння диференційних значень слова; уміння добирати семантику синонімів, антонімів, пояснювати слова відповідно до контексту; здійснювати перенос значення слова; здатність розуміти багатозначну семантику; уміти встановлювати понятійну співвіднесеність; уміти виокремлювати як загальні, так і розпізнавальні ознаки предметів; уміти групувати слова за семантичними ознаками [52, с. 223-226].

Результатом засвоєння лексичної семантики для дитини є сформовані лексико-семантичні уміння (О. Мілевська [27]) – здатність до правильного поєднання лексичних одиниць між собою та включення їх до семантико-граматичного контексту. Ці уміння ґрунтуються на високому рівні сформованості словникового запасу, який містить іменникову лексику, дієслівну, прикметникову та ін., на опануванні синонімічних, антонімічних, омонімічних значень; засвоєнні узагальненого лексичного значення слова та його понятійної співвіднесеності; уміннях класифікувати слова та поєднувати їх у категорії; точності і доречності уживання лексем з дотриманням норм лексичної сполучуваності та валентності.

1.2. Специфіка опанування лексичної семантики дошкільниками з загальним недорозвитком мовлення

Повноцінно оволодіти мовленням дитина в змозі за наявності певних психофізіологічних умов: збережених когнітивних процесів, сформованих

психологічних механізмів мовленнєвої діяльності (специфічних, загальнофункціональних) та тісний взаємозв'язок між ними.

Наукові праці Є. Соботович, В. Тищенко, Ю. Рібцун, Л. Трофименко розкривають зміст цих механізмів. Так, загальнофункціональні механізми, які задіяні у мовленнєвій діяльності, представлені розумовими операціями (аналіз, синтез, узагальнення, диференціація); процесами уваги та пам'яті, які вкрай важливі для засвоєння значень мовних одиниць, мовної семантики: слів, речень, а також окремих морфем (префіксів, коренів, суфіксів, закінчень) [48; 50; 53; 63]. До специфічних мовленнєвих механізмів відносять рецептивні та мовленнєво-відтворювальні.

Вчена Ю. Рібцун зазначає, що рецептивна ланка важлива для забезпечення приймання звуко-мовленнєвих сигналів, за їх внутрішню переробку; а результатом роботи цієї ланки є перекодування сприйнятих і оброблених акустичних одиниць у фонемі – окремі одиниці мови. До функцій відтворювальної ланки відноситься дія програмування мовленнєвого висловлювання, під час якої здійснюється перекодування смислового змісту висловлювання в систему мовних одиниць, а також моторну реалізацію цієї системи (Є. Соботович).

За наявності мовленнєвого дизонтогенезу у дітей виявляють порушення як специфічних так і загально функціональних механізмів мовленнєвої діяльності. У зв'язку з цим у них виникають труднощі або й грубі порушення у засвоєнні мови загалом, та, зокрема, лексичної складової. До цієї групи відносять дітей з загальним недорозвитком мовлення (далі ЗНМ), який характеризується порушенням формування усіх компонентів мовної системи, які стосуються її звукової та смислової сторін [49].

Спільною ознакою ЗНМ є порушення як механізмів мовно-мовленнєвого рівня, так і психологічного та нейрофізіологічного; в цілому страждає нейрофункційність мовлення. Відповідно до цього діти з ЗНМ не в змозі якісно опанувати систему мовних знаків, правил їх функціонування та мовленнєвих дій щодо їх використання.

Дослідження лексичного розвитку у дітей з ЗНМ представлені у чисельних наукових роботах (праці Л. Андрусихиної, Н. Гаврилової, І. Глущенко, К. Зелінської-Любченко, О. Ревуцької, О. Мілевської, Н. Пахомової, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, О. Ткач, Н. Савінової, Є. Соботович, Т. Харченко, Н. Чередніченко, Н. Швалюк, М. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

На основі психолінгвістичного підходу (Л. Виготський, Л. Калмикова, Є. Соботович, О. Леонтьєв, О. Лурія, Л. Цукровий та ін.), для якого значущими є такі аспекти вивчення лексики: структура значення слова, розвиток лексичної структури в онтогенезі, семантичні поля та особливості їх формування в онтогенезі, науковці визначали загальні та специфічні закономірності опанування лексичного складу мови дітьми з ЗНМ.

Вчена Є. Соботович дослідила, що діти з ЗНМ найважче засвоюють узагальнене лексичне слів, що призводить до порушення умінь співвідносити їх з певними логічними категоріями на основі виділення загальної семантичної ознаки. За дослідженнями Є. Соботович, дошкільники з ЗНМ молодшого і середнього віку оперують у власному мовленні переважно конкретними значеннями слів. Водночас, зазначає дослідниця, вони здатні опанувати кілька найбільш доступних їм слів з узагальненим змістом, проте частка цих слів незначна. Детальне вивчення мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку із порушенням мовлення [50] дозволило авторці визначити особливості класифікацій слів на основі семантичних ознак. Є. Соботович зауважує, що у дітей з ЗНМ наявні труднощі групування навіть семантично далеких слів, а здійснення операцій з класифікації семантично близьких слів супроводжується ще більшою кількістю помилок. Ці діти не здатні виділити загальну понятійну ознаку. Тому схильються до класифікації (групування) на основі інших критеріїв об'єднання: спільності ситуації, функціонального значення, зовнішньої подібності тощо (напр., у групі слів *котик, песик, шубка* діти не можуть виокремити зайве, пояснюючи це тим, що все є м'яким). Такі дії властиві дітям більш раннього віку.

Науковиця С. Заплатна, розвиваючи ідеї Є. Соботович, стверджує, що помилкові відповіді дітей з тяжкими (системними) порушеннями мовлення пов'язані з неточним розумінням значень окремих слів та зі звуженими уявленнями цих дітей про родо-видові відношення. С. Заплатна відзначає як типову особливість у становленні системи лексичних значень у дітей з недорозвитком мовлення те, що дитина не може пояснити значення слова, але розуміє ситуацію, яку воно позначає [51].

Якісний склад лексичного компоненту мовлення дошкільників з ЗНМ досліджувала вчена Л. Трофименко, яка зазначила, що поряд з достатнім побутовим словником, який дає можливість цим дітям користуватися простими фразами, доволі диференційовано та обмежено визначаються назви предметів, дій, окремих ознак.

Вчена також зафіксувала, що ці діти зрідка використовують займенники, сполучники, прості прийменники в їх елементарних значеннях [59].

Відомо, що лексичний онтогенез дитини опосередкований процесами становлення різних рівнів лексичних узагальнень. Результатом таких процесів є оволодіння дитиною узагальнюючою функцією слова, що відбувається шляхом засвоєння номінативного, контекстуально зумовленого, узагальненого лексичного значення слова, а також його понятійної співвіднесеності та абстрактно-узагальненого лексичного значення [41].

На думку Ю. Рібцун, дошкільникам з ЗНМ властиві труднощі розуміння різних типів лексичних узагальнень. Так, молодші дошкільники із ЗНМ демонструють різний рівень розуміння категоріального значення слова залежно від виду мовного матеріалу (іменник, дієслово, прикметник тощо) або від стану сформованості сенсорних еталонів (там же). Дослідниця зазначає, що найлегшими для дітей з ЗНМ молодшого дошкільного віку є розуміння категоріального значення іменників. Їм доступний показ предметів, які суттєво контрастують (напр., кубик, м'ячик); однакових предметів за виглядом, але різних за параметром розміру (напр., ялинка велика, маленька) або з різними величиною та кольором (напр., яблука); одних і тих же предметів, що

відрізнялися і кольором і формою (напр., гудзики); однотипних предметів, які мають структурні відмінності (напр., модельки різних машинок) [41, с.19].

Дещо важче вдається дітям з ЗНМ зрозуміти засвоїти категоріальне значення прикметників, та дієслів, зазначає Ю. Рібцун [41, с.20].

Складним також для дошкільників з ЗНМ є здійснення переносу значення слова. Л. Трофименко зауважує, що удвічі менша кількість цих дітей здатні упоратися з такими завданнями, порівняно з дітьми з нормотиповим мовленням. Добір антонімів теж означений труднощами; дошкільники з ЗНМ майже не обирають антоніми до іменників, прикметників, які слугують для позначення якостей чи властивостей предметів (теплий, твердий) або внутрішніх станів (веселий, хоробрий). Типовим принципом добору антонімів для цих дітей є приєднання префіксу з заперечним значенням *не-* (веселий – невеселий, твердий – нетвердий, добрий – недобрий та ін.) Та найважче відбувається опанування лексичної синонімії [58, с.13].

Такі особливості оперування лексичною семантикою вказують на недоліки у засвоєнні узагальнювальної функції слова.

Дослідниця лексичної складової мовлення у дітей з ЗНМ О. Олефір дійшла висновку, що ці діти здебільшого не розуміють лексичної багатозначності; вони вилучають зміст зі сприйнятих слів чи словосполучень ситуативно, у зв'язку з близькими до їхнього життєвого досвіду явищ. Ці зв'язки, зазначає О. Олефір, що виникають у їхній свідомості асоціативно. У тих випадках, коли розуміння багатозначного слова в контексті відбувається з опорою на інше слово, яке конкретизує предмет, неправильні відповіді збільшую [31, с.35].

В цілому, лексичний розвиток дітей з ЗНМ відбувається у більш пізні вікові терміни, зі специфічними особливостями перебігу лексичних процесів, з порушенням становлення лексичної системності та затримкою в організації семантичних полів. Зокрема, І. Глущенко [12], О. Ревуцька [42], В. Тарасун [56] засвідчують у цих дітей затримку процесу виділення ядра та периферії семантичних полів аж до закінчення молодшого шкільного віку. Відповідно

поглиблюється диспропорційність між синтагматичними та парадигматичними зв'язками слів у структурі цих полів на користь синтагматичних. Зазначимо, що якісна організація семантичних полів ґрунтується на переважанні парадигматичних асоціативних зв'язків, що й відбувається активно у мовленні старших дошкільників. За спостереженнями О. Олефір, у лексичному складнику мови дошкільників із ЗНМ віком 7 років переважають синтагматичні (послідовні, прямі – *собака / кусає*), а у нормотипових дітей – парадигматичні (сміслові – *собака / тварина*). Надалі синтагматичні і парадигматичні асоціативні зв'язки збільшуються паралельно у дітей і ЗНМ [31, с 36.].

Ця особливість породжує інші специфічні особливості лексико-семантичного розвитку дітей з ЗНМ (М. Шевченко). Порушується співвідношення типів смислових відносин (парадигматичних асоціацій) – переважають відносини аналогії (напр., *тарілка – чашка, книжка – газета*), дуже мала кількість родо-видових відносин (*тарілка - посуд*) та відносин протиставлення (голодний - ситий) [68].

Ще однією особливістю становлення лексичної семантики дітей з ЗНМ, яка характеризує несформованість семантичного поля, є висхідна динаміка випадкових асоціацій по мірі накопичення лексичних засобів.

1.3. Характеристика логокорекційних методик з формування лексичної складової мовлення у дошкільників

Логокорекційна робота над розвитком лексичного запасу дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку спрямована в цілому на формування у них умінь уживати засвоєну лексику під час власної мовленнєвої діяльності з метою передачі певних смислів. Цьому передують клопітка робота з накопичення лексичних засобів у дитячому словнику (пасивному, активному).

Методичні та дидактичні засади формування лексики у дітей з недорозвитком мовлення закладені у дослідженнях Є. Соботович [48; 49; 50; 51; 52; 53] та розширені її послідовниками (Ю. Рібцун [36; 37; 38; 41], Л.Трофименко [57; 58; 59; 60], В.Тищенком [63; 64; 65] та ін.).

I етап (пасивний рівень) – формування елементарного словника для початкового спілкування з урахуванням ступеня складності слів (фонетичної, складової). Передбачено практичне виділення слів, речень з потоку мовлення: акцент на виділенні дієслів з фіксацією уваги на звучанні, формування дієслівного словника шляхом виконання дій самостійно, показ предметів/малюнків, виконання дій з предметами; накопичення пасивного словника шляхом показу заданих малюнків;

II етап (пасивно-активний рівень) – формування навичок розрізнення і використання слів з різними семантичними морфемами (закінчення множини, відмінкові закінчення, закінчення роду, суфікси зменшуваності та ін.);

III етап (активний рівень) – розширення, уточнення словника; формування навичок утворення речень. Цей етап передбачає і водночас ґрунтується на опануванні дитиною лексико-семантичних явищ, лексико-семантичних зв'язків та семантичних полів загалом [49].

Л. Трофименко стверджує, що формування словника у дитини з ЗНМ становить надважливе завдання, оскільки лексичний запас має визначальне значення для розвитку зв'язних висловлювань, а отже – для розвитку синтаксичної структури мовлення. Вчена пропонує звертати особливу увагу на семантизацією лексики поряд з проводиться робота над розширенням словника та уточненням значень слів. Під семантизацією авторка розуміє процес опанування смислової сторони слів як з наочним підкріпленням, так і з опорою на попередньо засвоєні слова [62, с. 46].

Змістовий обсяг роботи над лексикою з дітьми з ЗНМ Л. Трофименко визначає такий: - опрацювання слів-назв матеріалів, які мають протилежне та схоже значення; - робота над розумінням та використанням багатозначних слів, а також слів переносного значення; - формування словника для позначення особистісних характеристик (напр., добрий, сміливий, веселий); - опрацювання образних висловів (робота з загадками, казками тощо).

Окремим напрямком роботи з формування лексики у дітей з ЗНМ є формування узагальнювальної функції слова. Науковці, методисти визначають декілька послідовних етапів цієї роботи:

1. опрацювання категоріального значення слова;
2. робота над контекстуально зумовленим значенням слова, що передбачає засвоєння лексичної варіативності;
3. об'єднання кількох варіативних значень одного і того ж слова;
4. робота над процесом переносу значень слів, які засвоєні на рівні практичного використання, на подібні, але не ідентичні до практичних ситуацій [62, с. 47].

Вітчизняна вчена Ю. Рібцун наголошує, що формування лексичної складової мовлення у дошкільників з ЗНМ проводиться у безпосередній взаємодії з предметами ближнього оточення, з явищами навколишнього, обов'язково у процесах як мовленнєвої, так і немовленнєвої діяльності на тлі мовленнєво-комунікативної взаємодії з дорослими. Науковиця вказує на такі показники розвитку словника цих дітей – розуміння зверненого мовлення, засвоєння лексем у достатній кількості [41, с. 123].

Ю. Рібцун, погоджуючись з ідеями Є. Соботович, Л. Трофименко, також зважає на необхідність опрацювання лексичної складової на двох рівнях: імпресивному, експресивному. Етапами імпресивного розвитку лексики у дошкільників з ЗНМ вчена визначає такі:

1. Засвоєння лексичних узагальнень різних видів.
2. Формування лексико-семантичних явищ (синонімія, антонімія ін.)
3. Розвиток системи морфологічного словотворення.
4. Розвиток навичок прогнозування лексико-фонологічному рівня.
5. Формування смислового контролю [41, с.124].

Для роботи над лексикою експресивного рівня у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення Ю. Рібцун визначила наступні етапи:

1. Опанування індикативної (означальної) функції слова.

2. Робота над засвоєнням різних видів лексичних узагальнень, їх використання.

3. Формування лексико-семантичних мовних явищ (добір синонімів, антонімів, багатозначних слів та ін.).

4. Опанування системи морфологічного словотворення (активне використання префіксів, суфіксів закінчень)

5. Розвиток умінь лексичного, лексико-фонологічного, синтаксичного прогнозування.

6. Розвиток навичок смислового контролю за мовленням.

7. Формування умінь встановлювати смислові зв'язки між словами в усному мовленні [41, с. 131].

Традиційним підходом щодо формування лексичної складовою мовлення у дітей з ЗНМ в сучасній логопедії є робота над засвоєнням лексичної семантики. Своєю чергою, ця робота передбачає послідовне опрацювання з дітьми різних типів лексичних узагальнень та лексико-семантичних явищ. Зокрема, це:

- 1) категоріально зумовлені лексичні узагальнення;
- 2) контекстуально зумовлені лексичні узагальнення;
- 3) засвоєння видо-родових понять (однорідних предметних груп).

Щодо лексико-семантичних мовних явищ – їх опанування теж спирається на певну послідовність:

- 1) явища антонімії на матеріалі різних частин мови;
- 2) явища багатозначності (спочатку на матеріалі іменників, лише згодом – інших частин мови);
- 3) значення дериваційності (зменшення, пестливість) [41, с. 124-130].

У дошкільників з ЗНМ рівень недорозвитку лексичного компоненту мовлення є одним із критеріїв визначення рівня освітніх труднощів. Тому стратегія подолання цих труднощів включає відповідний напрям – накопичення та розширення (шляхом введення словоформ) активного і пасивного словника, уточнення значень слів, подальше накопичення лексичних засобів різної

семантики (робота над смисловою стороною слова) – іменникової, дієслівної, прикметникової, прислівникової, сполучникової, прийменникової (Л. Трофименко, 2023).

Розвиток лексичного компоненту передбачає удосконалення навичок правильного, доречного уживання слів та словосполучень, адекватного контексту висловлювання. Для цього необхідно уточнювати назв предметів та їх призначення, назви ознак та їх співвіднесеність з предметами (явищами, об'єктами, станами, діями тощо); формувати уміння групувати предмети за визначеною ознакою та уміння визначати напрямок дії чи місцезнаходження предмета [61, с. 145]; збагачення активної лексики різними частинами мови шляхом розширення знань, уявлень про навколишнє; опрацювання побутового, тематичного, еколого-природничого словника та емоційно-оцінної лексики; введення слів з абстрактним значенням; активізація спостережень над смисловими та синтаксичними одиницями мовлення [61, с. 147].

Результатом логокорекційної роботи над лексичною складовою мовлення у дітей з ЗНМ вважають сформовану лексичну системність (І.Глущенко, 2021; Г. Грибань, 2024; Н. Кабельнікова, 2017; К. Крутій, 2004; О. Мілевська, 2017; О. Олефір, 2015; Л. Трофименко, 2013; Н. Чередніченко, 2012). Без винятку усі дослідники свідчать про тривалість процесу формування лексичної системності.

Н. Кабельнікова зазначає про тісну кореляцію понять лексична системність та асоціативні і семантичні поля слів. На думку вченої, сформованість різних типів семантичних зв'язків слів зумовлює не лише точність оперування значенням, але й суттєво впливає на визначення рівня пізнавальних можливостей дитини в цілому. На відміну від дітей з нормотиповим мовленням, у яких опанування лексичної системності відбувається шляхом спонтанного мовленнєвого розвитку, у дошкільників з ЗНМ цей процес повинен бути спеціально організованим. Напрямами формування лексичної системності Н. Кабельнікова визначає такі:

– формування синтагматичних зв'язків слів: включення слова у синтагми різних рівнів (словосполучення, речення, текст). Це дозволить дитині закріплювати синтагматичні зв'язки між словами, опанувати лексичну валентності (сполучуваність), засвоїти граматичні правила синтаксису для побудови речень складної структури. Типовими завданнями з формування синтагматичних зв'язків у цьому випадку є опрацювання синтаксичних схем у межах словосполучень: *іменник та дієслово, дієслово та іменник у 3. відм. без прийменника, прикметник та іменник у Н. відм.; іменник та якісний/відносний прикметники дієслово та іменник у Д;О. відм. без прийменника; дієслово та прислівник* [15, с.161-162];

– формування парадигматичних зв'язків слів: розвиток у дітей умінь помічати подібність слів, групувати предмети та явища у за різними ознаками (сенсорними - колір, величина, форма; внутрішніми якостями та властивостями, функціональним використанням тощо);

– формування семантичних зв'язків шляхом зміни переважаючого типу асоціативних зв'язків: застосування принципу вільних асоціацій; комбінування вільний і керованих асоціацій; активізація вільного асоціювання [15, с.163].

Завершальними етапами роботи з формування лексичної складової у дошкільників з ЗНМ є розвиток умінь лексичного, синтаксичного прогнозування (передбачення наступні елементи мовленнєвого висловлювання з опорою на передуючі елементами та наявний мовленнєвий досвід) та умінь смислового контролю. Останні реалізуються через виявлення навмисних помилок у мовленні дорослого [41, с 130-131].

Висновок до 1 розділу

Відповідно до сучасних наукових підходів стосовно проблем лексичної семантики визначено, що лексична підсистема мови уособлює в собі результати пізнання індивідом навколишнього світу у формі мовленнєвого вираження, які, своєю чергою, становлять велику кількість і мовних знаків та потребують певних мовленнєвих дій задля їх застосування. Лексична

підсистема є сукупністю слів мови, кожне з них виражає смислове значення, володіє певною семантикою. Слова (лексеми) дають можливість повідомляти чи описувати предмети, явища тощо в момент мовлення чи з колишнього часу, або майбутнього.

Під семантикою мови розуміють сукупність мовних значень. Усі слова мови пов'язані між собою системою семантичних зв'язків, що визначатиме семантичну структуру слова. До лексичних значень відносять: категоріальне, контекстуальне, узагальнене, переносне, абстрактне; до лексико-семантичних – синонімічні значення, омонімічні, антонімічні, гіпонімічні та багатозначність; до семантичних зв'язків – синтагматичні, парадигматичні.

За умов типового онтогенезу мовлення дитина опановує лексико-семантичні значення поступово, найбільш активно з молодшого дошкільного віку, інтуїтивно-практичним шляхом: утворює дитячі слова-неологізми, нетипові ступені порівняння, визначає одні поняття через інші. У віці 5 років володіє значенням синонімії, антонімії, окремими переносними значеннями, розрізняє пароніми та частково абстрактні поняття; у 6-7 років опановує узагальнене значенням слова, включає слова у різні типи смислових зв'язків.

Діти з недорозвитком мовлення відзначаються запізнілим формуванням лексичної системності: володіють звуженим словниковим запасом, обмеженими смисловими зв'язками слів; звуженими родо-видовими відношеннями; практично не засвоюють лексичні узагальнення слів. Цим дітям у дошкільному віці доступні лише конкретні значення. Наявні труднощі засвоєння лексичної багатозначності, переносного значення та смислових зв'язків, зокрема парадигматичного типу.

РОЗДІЛ II

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ЛЕКСИЧНОЇ СЕМАНТИКИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

2.1. Обґрунтування методики констатувального дослідження

Діагностичне вивчення мовленнєвого розвитку дитини з ЗНМ відбувається з дотриманням низки психолого-педагогічних принципів: онтогенетичного, діяльнісного, індивідуального підходу, системного вивчення, комплексного підходу, доступності, взаємозв'язку з іншими сторонами психічної діяльності, урахування провідної діяльності, динамічного вивчення та принцип якісного аналізу результатів обстеження.

Проведений нами науково-теоретичний аналіз (Р.І., пп. 1.1, 1.2) дозволив узагальнити зміст поняття *лексичний розвиток*, що важливо для розроблення методики констатувального дослідження. Вивченню підлягають:

- номінативний словник (предметний, дієслівний, словник ознак (прикметників) та прислівників, присвійних займенників);
- лексична семантика (багатозначні слова, синоніми, антоніми; диференціація близьких за змістом понять; рівень лексичних узагальнень).

Під час розроблення змісту констатувального дослідження ми керувалися положенням про те, що в основі логодіагностичної та логокорекційної роботи лежить онтогенетичний принцип, згідно з яким потрібно ураховувати закономірності нормотипового мовленнєвого розвитку, зокрема у лексичній ланці. Є. Соботович, аналізуючи ці закономірності, сформулювала критерії оцінювання лексичних знань і умінь у дошкільників у певні вікові періоди, на які спираються фахівці-логопеди під час логопедичного обстеження (табл. 1):

Таблиця 1

**Показники для оцінювання лексичного розвитку дошкільника
(за Є. Соботович)**

<i>Критерії оцінювання</i>	<i>Змістове заповнення критеріїв</i>
1) Оцінювання стану сформованості у дитини рівнів лексичних узагальнень	від 1р.8міс. до 2р. – здатність співвідносити слова з певною категорією (класом предметів)
	від 3р.6міс. до 4р. – засвоєння смислу слів та значень відповідно до конкретних мовленнєвих ситуацій, виділення семантичних ознак практичним шляхом, засвоєння лексичної системності
	до 6 р. – опанування лексичних значень слів практичним шляхом у процесі виокремлення постійних семантичних ознак
	до 6 р. – опанування переносного значення слова та значення подібності (синонімія);
	7-8 рр. – опанування лексичних узагальнень та абстракцій
2) Оцінювання типів значеннєвих зв'язків між словами	від 1р.8міс. – образні зв'язки
	від 2 р. 6 міс. - 3 р. 6 міс. – синтагматичні (лінійні, послідовні) зв'язки
	від 3 р. 6 міс. - 4 р. – парадигматичні (структурні) зв'язки
	до 6 р. – логічні зв'язки між словами
3) Оцінювання способів засвоєння лексичних одиниць та етапи їх формування	від 1 р.4 міс. до 1 р. 8 міс. – спосіб співвіднесення сприйнятих предметів та слова для їх позначення
	від 1 р. 8 міс. до 2 р. і більше – спосіб сприймання і розуміння мовлення з наочною опорою; після 2 р. – без наочної опори
	від 3 р. – спосіб сприймання і розуміння розгорнутого мовлення завдяки засвоєним лексичним зв'язкам та усвідомленим лексичним відношенням (узагальнення лексичних значень, класифікація за семантичними ознаками різного рівня)

Мовленнєвий розвиток в лексичній ланці у дітей віком 4-5 років передбачено оцінювати за такими критеріями (Л. Трофименко):

1) *Засвоєння семантики* – категоріального, контекстуально зумовленого лексичних значень; перенос значення слова, яке засвоєне на практичному рівні; часткові випадки антонімії, синонімії, багатозначності; поодинокі випадки простих переносних значень;

2. *Засвоєння системи морфологічного словотворення* – наявність продуктивних способів утворення слів (крім рідковживаних форм);

3. *Сформованість смислових зв'язків* – ситуативних, синтагматичних, парадигматичних [58, с. 11].

Для розроблення методики констатувального експерименту було проаналізовано сучасні логодіагностичні методики таких авторів: Г. Блінова[6]; А. Малярчук [26]; Л. Трофименко [55]; Ю. Рібцун [37]; Є. Соботович, С. Заплатна [51]; А. Король[20]; Е. Данілавічюте [33]; В.Тищенко [55]; Л. Федорович [66].

Оцінювання способів засвоєння лексичних одиниць та етапи їх формування	від 1 р.4 міс. до 1 р. 8 міс. – спосіб співвіднесення сприйнятих предметів та слова для їх позначення
	від 1 р. 8 міс. до 2 р. і більше – спосіб сприймання і розуміння мовлення з наочною опорою; після 2 р. – без наочної опори
	від 3 р. – спосіб сприймання і розуміння розгорнутого мовлення завдяки засвоєним лексичним зв'язкам та усвідомленим лексичним відношенням (узагальнення лексичних значень, класифікація за семантичними ознаками різного рівня)

Мовленнєвий розвиток в лексичній ланці у дітей віком 4-5 років передбачено оцінювати за такими критеріями (Л. Трофименко):

1) *Засвоєння семантики* – категоріального, контекстуально зумовленого лексичних значень; перенос значення слова, яке засвоєне на практичному рівні; часткові випадки антонімії, синонімії, багатозначності; поодинокі випадки простих переносних значень;

2. *Засвоєння системи морфологічного словотворення* – наявність продуктивних способів утворення слів (крім рідковживаних форм);

3. *Сформованість смислових зв'язків* – ситуативних, синтагматичних, парадигматичних [58, с. 11].

За результатами проведеного аналізу було визначено етапи констатувального дослідження (табл. 2).

Таблиця 2

Структура констатувального дослідження

Підготовчий етап (формування експериментальної вибірки, вивчення супровідної документації, встановлення контакту з досліджуваними, підготовка діагностичних методик, визначення кількісних та якісних оцінювальних критеріїв)		
I етап – дослідження номінативної лексики у ст. дошкільників	II етап – дослідження лексико-семантичних значень та явищ у ст. дошкільників	III етап – дослідження смислових зв'язків слів у словосполученні, реченні
1.1. предметна лексика 1.2. дієслівна лексика 1.3. прикметникова лексика	2.1. категоріальність значень слів 2.2. антонімія 2.3. синонімія 2.4. багатозначність	3.1. ситуативні 3.2. синтагматичні 3.3 парадигматичні

Для розроблення діагностичних методик констатувального експерименту було проаналізовано сучасні логодіагностичні технології вітчизняних науковців та практиків Г. Блінової [6]; А. Малярчук [26]; Л. Трофименко [55]; Ю. Рібцун [37]; Є. Соботович, С. Заплатної [51]; А. Король [20]; Е. Данілавічюте [33]; В. Тищенко [55]; Л. Федорович [66].

Методика I етапу констатувального дослідження

1.1. Дослідження стану сформованості предметної лексики

а) повсякденна предметно-побутова лексика (*лялька, м'яч, ведмедик, чашка, тарілка, чайник, куртка, автобус, яблуко, ліжко, ялинка, телевізор*)

б) рідковживана лексика (*вії, брови, вікно, підвіконня, пасажери, клумба, комір, пам'ятник, фонтан, гроза, тумбочка, мітла*)

Обладнання: малюнки

Інструкція 1: Покажи, де...?; Інструкція 2: Що це..., назви.

Хід виконання: малюнки потрібно покласти перед дитиною, варіюючи їх кількість (щоб не перевантажувати дитину).

Оцінювання:

3 бали – самостійний показ / називання не менше 8 малюнків по підгрупах;

2 бал – самостійний показ / називання не менше 6 малюнків;

1 бал – допомога під час показу / називання малюнків

0 балів – невиконання завдання

Максимальна оцінка за завдання 1.1. – 12 балів

1.2. Дослідження стану сформованості дієслівної лексики

Методична вказівка: під час дослідження словника дієслів спочатку задіюють активний рівень, потім пасивний. Завданнями передбачено актуалізацію дієслів без наочної опори, з наочною опорою.

Інструкція 1: Сонечко *світить*, *гріє*, *припікає*, *сходить*; подумай і скажи – що робить собака? (та ін.)

а) лексика для добору дієслів – *літак*, *машина*, *риба*, *зайчик*, *дитинка*, *доц*, *лампа*, *молоток*, *сніжинка*, *котик*, *вітер*, *дудочка*.

Інструкція 2: Подивися на малюнок і скажи, що робить *дівчинка*? (ін.)

б) орієнтовна лексика: *дівчинка танцює*; *хлопчик гойдається*; *зайчик їсть*; *котик лежить*; *собака спить*; *мама миє*; *бабуся читає*; *дідусь розмовляє (телефоном)*; *діти граються*; *спортсмен біжить*; *художник малює*; *артист співає*.

Інструкція 3: Подивися на малюнки і покажи: де спить....?

в) малюнки з зображенням дій *спить*, *стрибає*, *поливає*, *сміється*, *везе*, *нарізає*, *замітає*, *будує*, *прасує*, *катається*, *купається*, *плаче*.

Оцінювання:

3 бали – самостійний добір / називання /показ не менше 8 дієслів по підгрупах;

2 бал – самостійний добір / називання /показ не менше 6 малюнків;

1 бал – допомога під час добору / називання /показу малюнків

0 балів – невиконання завдання

Максимальна оцінка за завдання 1.2. – 9 балів

1.3. Дослідження стану сформованості прикметникової лексики

Методична вказівка: завдання виконується на основі сприймання малюнків; передбачено перевірку стану пасивного і активного словників прикметників.

Інструкція 1: Подивися на малюнки і покажи де великий? (та ін.), що солодке (та ін)?

Орієнтовна лексика – *червоний м'яч, веселий клоун, заячі вуха, товстий ведмідь, солодке тістечко, колючий їжак, сердитий пес, м'яка подушка, твердий камінь, холодне морозиво, висока гора, маленька мишка.*

Інструкція 2: Розглянь малюнки (предметні) і скажи який/яка, яке...?

Орієнтовна лексика – *сорочка, яблуко, лисиця, дівчинка, будинок, лимон, дерево, ковдра, шапка, мед, ніж, пісок.*

Оцінювання:

3 бали – дитина без допомоги показує / називає не менше 8 малюнків / прикметників за двома інструкціями;

2 бал – дитина без допомоги показує / називає не менше 6 прикметників;

1 бал – допомога під час виконання завдань

0 балів – дитина не виконує завдання

Максимальна оцінка за завдання 1.2. – 6 балів

Максимальний оцінковий бал I етапу – 27 б.

Відповідно до розробленої системи кількісного оцінювання було сформульовано кількісні та якісні **критерії визначення рівнів сформованості** лексичної складової мовлення:

Достатній рівень (27-20 б.): дитина правильно використовує базову лексику (іменники, дієслова, прикметники) в умовах виконання різних мовленнєвих завдань; оперує цією лексикою як за наявності візуального

підкріплення, так і без; адекватно здійснює добір лексичних засобів на пасивному рівні (показує за назвами відповідні малюнки) та активному рівні (називає вказані малюнки); спирається на уявлення про предмети, дії та ознаки предметів під час показу чи називання малюнків, співставних з заданими предметами, діями, ознаками;

Середній рівень (19-12 б.): дитина частково правильно використовує лексичні засоби (назви предметів, дій, ознак) під час виконання діагностичних завдань; припускається помилок у визначенні предметної співвіднесеності слів; неправильно називає окремі іменники, дієслова, прикметники; більшою мірою потребує наочної основи; відчуває окремі труднощі лексичного добору на пасивному та активному рівнях; інколи спирається на неадекватні уявлення про предмети (дії, ознаки) у процесі показу / називання малюнкових відповідників; приймає допомогу логопеда та здатна у більшості випадків самостійно виправити помилку;

Низький рівень (11 б. і менше): дитина відчуває значні труднощі лексичного добору іменників, дієслів, прикметників; нездатна самостійно ідентифікувати малюнок-дію (предмет, ознаку); не завжди правильно розуміє інструкції до завдань; припускається частих помилок, інколи не виконує завдання взагалі.

Методика II етапу констатувального дослідження

2.1. Дослідження стану сформованості категоріального значення слів

Обладнання: предметні малюнки з 4 лексичних тем (фрукти, тварини, кольори, квіти).

Методична вказівка: (малюнки об'єднують по 3 у групи; за один прийом пропонують дитині одночасно малюнки з 2 груп (всього 6 мал.); за другий прийом розкладають інші малюнки.

Інструкція 1: Роздивися малюнки, подумай – які з них подібні (підходять один до одного)? Як можна їх назвати одним словом?

Орієнтовна лексика – 1) *яблуко, груша, слива*; 2) *ведмідь, вовк, лисиця*; 3) *жовтий, червоний, синій*; 4) *троянда, ромашка тюльпан*.

Оцінювання (за кожну категорію):

3 бали – дитина правильно групує малюнки, самостійно називає категорію;

2 бали – дитина правильно групує, але помиляється у назвах категорій; приймає допомогу;

1 б. – труднощі групування та називання узагальнюючого слова; потрібна суттєва допомога;

0 балів – завдання не виконується.

Максимальний бал за завдання 2.1.1. – 12 б.

Інструкція 2: Подивися на малюнки і скажи: що тут зайве? Чому?

Обладнання: 4 тематичні підгрупи малюнків та 4 конфліктні до них малюнки.

Орієнтовна лексика – 1) *стіл, шафа, диван, ялинка*; 2) *огірок, картопля, помідор, кепка*; 3) *спідниця, пальто, светр, чоботи*; 4) *квітка, дерево, трава, велосипед*.

Оцінювання (за кожну категорію):

3 бали – дитина визначає зайвий малюнок, пояснює причину його невідповідності до інших і називає категорію;

2 бали – дитина правильно визначає зайвий малюнок, але не може назвати категорію інших і пояснити невідповідність зайвого;

1 бал – дитина визначає зайвий малюнок з допомогою дорослого (роз'яснення призначень кожного з малюнків підгрупи); не може самостійно назвати лексичну категорію;

0 балів – завдання не виконується.

Максимальний бал за завдання 2.1.2. – 12 б.

Інструкція 3: Подумай і назви 3 предмети *посуду / транспорту / одягу*.

Методична вказівка: завдання виконується без малюнків.

У разі суттєвих труднощів дитині пропонують по 5 малюнків за категоріями, з яких 2 – конфліктні зображення: 1) чашка, каструля, тарілка, чайник + пилка, молоток; 2) машина, автобус, мотоцикл, поїзд + ліжка, стіл; 3) шуба, піджак, футболка, штани + троянда, курка.

Оцінювання (кожної категорії):

3 бали – дитина самостійно називає 3 і більше правильних прикладів до заданої категорії без допомоги малюнків;

2 бали – дитина добирає самостійно по 1-2-3 приклади; інколи приклад наближений до заданої категорії (напр., транспорт → *гараж*); потрібна незначна допомога дорослого, або застосування малюнків;

1 бал – дитина не в змозі підібрати правильні приклади або добирає цілком невідповідні; допомогу приймає лише частково;

0 балів – невиконання завдання

Максимальна оцінка за завдання 2.1.3. – 9 балів

Максимальний бал за завдання підгрупи 2.1. – 33 б

2.2. Дослідження розуміння/використання значень антонімів, синонімів

Обладнання: предметні малюнки, підібрані попарно (для антонімів)

Завдання 1. Показ малюнків, назви яких антонімічні.

Інструкція: *Подивися на малюнки, це ялинки. Ось – велика ялинка, ось – маленька ялинка. Покажи, де велика? де маленька?* (інші малюнки: великі й маленькі грибочки). *Ось веселий клоун (дівчинка), ось сумний клоун (дівчинка); ось повна склянка (кошик), ось порожня склянка (кошик).*

Оцінювання:

3 бали – правильний показ 6 малюнків за названими словами-антонімами;

2 бали – допущено 1-3 помилки у показі малюнків-антонімів; самостійне виправлення з допомогою дорослого;

1 бал – дитина не показує самостійно, але правильно показує не менше 3х малюнків після роз'яснення;

0 балів – невиконання завдання

Максимальна оцінка за завдання 2.2.1. – 3 бали.

Завдання 2. Самостійний добір антонімів в контексті, відображеному на малюнках.

Інструкція: Роздивися малюнки: тут ведмедик малює, а стіл *брудний* – треба, щоб стіл був який? (*чистий*); у мисці дуже *гаряча* їжа, а щоб не обпектися має бути яка? (*холодна*); рушник після прання *мокрый*, а витиратися треба яким? (*сухим*)

Оцінювання:

3 бали – правильно самостійно добирає 3 антоніма відповідно до контексту;

2 бали – допущена 1 помилка добору антоніма; спроби віднайти правильний варіант; прийняття допомоги дорослого;

1 бал – потрібна допомога дорослого; помилки навіть з допомогою;

0 балів – відсутні правильні відповіді.

Максимальна оцінка за завдання 2.2.2. – 3 бали.

Завдання 3. Утворення антонімічних пар без опори на контекст і малюнки.

Інструкція: Я назву слово, а ти скажи навпаки: *тихо* – (*голосно*), *злий* – (*добрий*), *мало* – (*багато*), *новий* – (*старий*).

Оцінювання:

3 бали – правильний самостійний добір не менше 3х слів-антонімів;

2 бали – допущено 1-2 помилки, прийняття допомоги дорослого;

1 бал – труднощі самостійного добору, часткове прийняття допомоги;

0 балів – відсутні правильні відповіді.

Максимальна оцінка за завдання 2.2.3. – 3 бали.

Сумарна оцінка за виконання завдань на дослідження антонімії – 9 балів

Завдання 4. Добір синонімів до заданого слова.

Методична вказівка: перед виконанням завдання пропонують навчальний зразок: хлопчик *говорить* з дівчинкою/*розмовляє* з дівчинкою;

Інструкція. Я назву слово, а ти скажи інакше, щоб було подібно:

а) дуже висока ялинка – дуже велика ялинка; б) живе в хатині – живе в будинку; в) бачить малюнок – розглядає /дивиться на малюнок;

Завдання 5. Добір синонімів до опорного контексту (словосполучення)

Інструкція. Подумай, як сказати про того, швидко пересувається: (біжить, несеться); про того, хто спожива їжу? (їсть, гризе, ласує, смакує)

Оцінюються комплексно завдання 4 та 5:

3 бали – правильно обрано не менше 3х синонімів;

2 бали – труднощі пошуку синонімів, необхідна допомога; помилки у кількості 1-2;

1 бал – суттєві труднощі добору синонімів, часткове прийняття допомоги;

0 балів – відсутні правильні відповіді.

Максимальна оцінка за дослідження синонімії – 3 бали.

Максимальний бал за завдання підгрупи 2.2. – 12 б.

2.3. Дослідження лексичної багатозначності

Методична вказівка: під час виконання завдання логопед подає інструкцію і одночасно демонструє малюнок, вказує відповідні частини предметів)

Інструкція: Подивися, у ляльки є ручка, на дверях є ручка, у сумки є ручка; скажи, у яких предметів є (...)?

Орієнтовна лексика – *ніжка* (у гриба, у дитини); *носик* (у котика, у чайника); *язичок* (у собаки, в черевика); *горло, горлечко* (у дитини, у пляшки).

Оцінювання:

3 бали – правильний самостійний добір малюнків (не менше 2х);

2 бали – труднощі добору малюнків, правильний добір 2х з допомогою;

1 бал – суттєві труднощі; визначення 1го малюнку з допомогою;

0 балів – завдання не виконано.

Максимальна оцінка за дослідження багатозначності – 3 бали.

Максимальний оцінковий бал за II етап – 48 балів.

Визначення **рівнів сформованості лексичної семантики** у старших дошкільників відбувалося за такими критеріями:

Достатній рівень (48-35 б.): дитина правильно визначає категоріальну ознаку, групує предмети відповідно до лексичної категорії; визначає відмінності між групою узагальнення та зайвим елементом, коментує відмінну категорію; самостійно добирає складові елементи до заданої лексичної категорії; розуміє значення антонімів, володіє базовим обсягом антонімічної лексики; добирає антоніми з опорою на наочно-вербальний контекст; здійснює мовно-пошукові операції антонімів без підкріплення наочного, вербального; володіє базовими вміннями щодо розуміння та використання лексичних синонімів.

Середній рівень (34-20 б.): дитина демонструє окремі вміння з виділення категоріальних ознак; частково об'єднує предмети однієї лексичної категорії; відчуває труднощі самостійного визначення відмінностей між категоріальною приналежністю предметів та конфліктним предметом, не виявляє умінь назвати конфліктну категорію; потребує допомоги у доборі лексем певної категорії; частково розуміє значення антонімів, знає та використовує окремі з них; з труднощами добирає антоніми умовах словесного супроводу та малюнкового підкріплення; не здійснює мовленнєвий пошук слів-антонімів, синонімів без мовленнєвого супроводу; відчуває значні труднощі розуміння подібності лексичних значень;

Низький рівень (19 б. і менше): наявні суттєві труднощі актуалізації антонімів, синонімів; без допомоги не здійснює групування предметів за категоріями; не володіє базовим обсягом антонімічною та синонімічною лексикою; помиляється у ідентифікації значення протилежності чи подібності навіть з допомогою дорослого; часто не виконує завдання.

Методика III етапу констатувального дослідження

3.1. Дослідження сформованості смислових зв'язків слів

Завдання 1. Добір слова дитиною до слова, названого логопедом (вільні асоціації).

Інструкція. Назви будь-яке слово, а я назву тобі (напр., 1) дитина: торт, логопед: шоколадний; 2) дитина: собака, логопед: кішка; 3) дитина: яблуко, логопед: фрукт. Тепер я назву слово, потім ти.

Методична вказівка: під час першої частини завдання логопед просить дитину назвати 3 слова, до яких добирає ті, які відповідають різним типам смислових зв'язків – ситуативних, синтагматичних парадигматичних.

Орієнтовний перелік слів (різні частини мови – по 3 іменники, прикметники, дієслова): море, корова, літак; холодний, круглий, веселий; сидить, малює, їде.

Оцінювання:

3 бали – добір адекватних асоціативних зв'язків до слів кожної підгрупи правильний; наявність не менше 1 парадигматичного зв'язку;

2 бали – добір не менше 2х адекватних асоціацій до слів кожної підгрупи; добір синтагматичних і парадигматичних зв'язків з допомогою;

1 бал – суттєві труднощі добору словесних асоціацій; часткове прийняття допомоги;

0 балів – завдання не виконано.

Максимальна оцінка за дослідження смислових зв'язків – 9 балів.

Рівні сформованості смислових зв'язків визначаються за такими критеріями:

Достатній рівень (9-7 б.): дитина самостійно добирає асоціації, узгоджуючи їх зі опорним словом; використовує ситуативні асоціації та окремі синтагматичні і парадигматичні; додає власні пояснення на основі свого досвіду або задає запитання для роз'яснення дорослого;

Середній рівень (6-4 б.): дитина утворює більшість адекватних смислових зв'язків, переважають ситуативні асоціації, зрідка – синтагматичні; не утворює самостійно смисловий зв'язок парадигматичного типу; припускається помилок у встановленні смислових зв'язків та здатна використати допомогу дорослого;

Низький рівень (3 б. і менше): дитина з труднощами поєднує слова за смислом; не знаходить самостійно жодної адекватної асоціації; допомогу дорослого приймає частково; демонструє нерозуміння сутності завдання.

Застосування методики констатувального дослідження передбачало індивідуальну форму роботи; емпіричні дані фіксувалися у протокольних бланках.

2.2. Аналіз результатів констатувального дослідження.

Констатувальне дослідження відбувалося на базі ЗДО № 36 «Вербиченька» (м. Хмельницький). У дослідженні взяли участь 17 дошкільників (6-го року життя); з них 8 дітей з загальним недорозвитком мовлення, 9 дітей з нормотиповим мовленням.

На підготовчому етапі констатувального дослідження було сформовано експериментальну вибірку, до складу якої увійшли 17 дошкільників віком 5-6 років. З них – 8 дітей з ЗНМ (експериментальна група – ЕГ), 9 дітей з нормотиповим мовленням (контрольна група – КГ).

Перед проведенням педагогічного експерименту було здійснено ознайомлення з учасниками ЕГ, а саме: проаналізовано медичну та педагогічну (логопедичну) документацію, проведено бесіди з вихователями та опосередковане спостереження за дітьми в умовах різних режимних моментів.

За результатами вивчення мовленнєвих карт на дітей ЕГ було виявлено, що у двох дошкільників наявний II рівень ЗНМ; ці діти відвідують дошкільний заклад лише 1 рік, відтак ще не змогли отримати в повному обсязі корекційну допомогу. У решти дітей (6 осіб) мовленнєвий розвиток відповідає III рівню ЗНМ; це діти, які досягли шестирічного віку, троє з них відвідують ЗДО впродовж трьох років, двоє дітей – протягом 2-2,5 років. Серед учасників ЕГ присутні дошкільники, у яких мовленнєвий недорозвиток ускладнений дизартричними порушеннями (1 дитина), розладом дефіциту уваги та гіперактивністю (1 дитина) та 2 дитини зі стійким недорозвитком мовлення (моторна алалія). Клінічна характеристика дітей ЕГ подана на рис. 1.

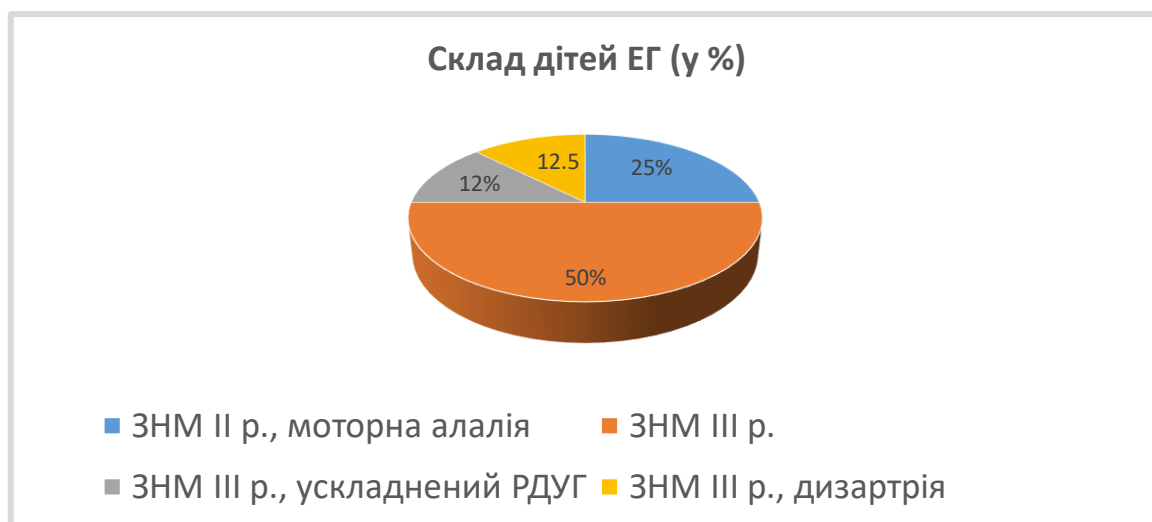


Рис 1. Клініко-психологічна характеристика дітей ЕГ

Отримані дані було враховано під час застосування експериментальних завдань, зокрема під час діагностичного обстеження дітей з РДУГ та моторною алалією, відповідно до чого відбувалася адаптація інструкцій та методики використання наочного матеріалу.

За результатами проведення I етапу дослідження було визначено такі рівні сформованості словника предметної лексики у досліджуваних (табл.3).

Таблиця 3

Кількісні показники стану сформованості предметної лексики у дітей ЕГ, КГ

<i>Рівні</i>	<i>Експериментальна група</i>		<i>Контрольна група</i>	
	<i>%</i>	<i>кільк. дітей</i>	<i>%</i>	<i>кільк. дітей</i>
Достатній	50	4	67	6
Середній	25	2	33	3
Низький	25	2	–	–

Аналіз результатів I етапу констатувального дослідження показав, що дошкільники обох підгруп (ЕГ, КГ) на достатньому рівні володіють базовою предметною лексикою (завдання 1.1.), швидко орієнтуються у назвах малюнків на позначення іменників широкого вжитку та показують їх, правильно називають за вказівкою дорослого. Дошкільникам КГ пропонувалося вибірково назвати малюнки, дітям ЕГ – усі.

Водночас у процесі дослідження були виявлені ряд особливостей сформованості предметної лексики у дошкільників ЕГ, а саме:

- хлопчик з РДУГ помилково використовував назви малюнків внаслідок поспіху виконання завдання та відволікання; правильно показуючи і називаючи малюнок з зображенням *чашки* він так само називав малюнок з зображенням *чайника*; замість слова *ялина* використовував слова *таке дерево, зелене*; малюнок *автобуса* позначив словом *машина*. Проте, навідні запитання і роз'яснення сприяли виправленню ним власних помилок;

- іменник *чайник* виявився також складним ще для двох дітей ЕГ (діти з ЗНМ III р., неускладненим): ми спостерігали асоціативні назви, хоча й адекватні – *чай; воду наливати*; діти змогли виправити помилки з незначною допомогою.

- подібна ситуація спостерігалася під час називання малюнку автобуса – ці ж діти використали дієслова-замінники *їду, їхати*, що пояснюється переважанням у семантичному полі смислових зв'язків предикативності, які виступають на перший план порівняно з номінативними предметними знаками;

- одна дитина позначила малюнок *ялинки* словом *ліс*, що вказує на неточність уявлень про навколишнє.

Помилки такого типу свідчать про незавершений процес формування понятійної співвіднесеності у окремих дітей ЕГ (діти з ЗНМ III Р., 37,5%).

Більш чисельні помилки було виявлено під час обстеження дошкільників ЕГ з II рівнем ЗНМ, обумовленим моторною алалією, що пояснюється патогенезом порушення та недостатнім терміном відвідування Д/З. цим дітям був доступний показ малюнків, тобто імпресивний рівень предметної загальнонавчальної лексики. Але під час називання малюнків у цих дітей виникали труднощі: *лялька, м'яч, ведмедик, чашка, тарілка, чайник, куртка, автобус, яблуко, ліжко, ялинка, телевізор*

- важкодоступність промовляння багатокладових слів-назв предметів (*ведмедик, тарілка, автобус, телевізор*); діти робили окремі спроби, але слова

або суттєво спотворювалися, або є використовуватися поодинокі склади, звкокомплекси (напр., *емме* /ведмедик; *тизір*/ телевізор; *ато, бубус*/ автобус);

- спрощення звукової структури слів зі бігом приголосних (*чаша*/чашка, *абуко*/яблуко);

- заміни іменників дієсловами чи відповідними звуконаслідуваннями (чайник, чашка – *пити*; ліжко – *спати, а-а-а*; автобус – *туту, брррр*);

- відсутність словесних позначень до малюнків, що вказує на обмеженість активного словника (ялинка, куртка).

У дошкільників КГ не виникало труднощів у показі та називанні малюнків на позначення загальнозживаної предметної лексики. Аналогічна картина спостерігалася і у другій частині завдання (обстеження словника рідковживаної лексики). Діти з нормотиповим мовленням жваво виконували завдання.

Стан сформованості словника рідковживаної лексики виявився гіршим у дітей ЕГ, як активного, так і пасивного. Серед запропонованих малюнків усі дошкільники правильно показали лише 3 – *брови, вікно, мітла* (останнє з адаптацією слова на *віник*). Ці ж малюнки були правильно названі дітьми, за винятком кількох випадків спотворень звукової структури слів (*бови* – брови; *іко* – вікно; *іник* – віник). Траплялися парафазії; мітла – *мести, замітає* (12, 5%).

50% дітей ЕГ правильно показали малюнки з зображенням вій, фонтану, грози, кімра; 62,5% показали тумбочку; 37,5% – пасажирів, 25% – підвіконня і по 12,5 % показали клумбу та пам'ятник.

Називання рідковживаних слів за малюнками виявилось ще складнішим для дітей ЕГ: не усі показані малюнки діти співвідносили з назвами, хоча попередньо чули ці назви від логопеда під час обстеження:

- так, троє дітей, які показали малюнок пасажирів, використали слова *люди, діти, мама і діти*;

- 4 дітей замість слова кімір, яке вони самостійно показали, використали слова *воротнік, на шиї, де шия*;

- малюнок грози зробили спробу назвати більше дітей, ніж його показали; проте серед назв слово гроза було єдиним; інші назви були замінені на слово *дощ*;

- така ж ситуація виявилася під час називання малюнку з МІТЛОЮ: лише троє дітей озвучили саме таку назву, решта використали слово *віник*.

Тобто, рідковживана лексика присутня у предметному словнику дітей ЕГ обмежено; актуалізація цієї лексики сповільнена.

Результати дослідження стану сформованості дієслівної лексики виявили наступне: старші дошкільники КГ не відчували труднощів у добрі дієслів до іменників та у ідентифікації назв дій відповідно до поданих сюжетних малюнків з прямою вказівкою на суб'єкт дії та без неї. Усі діти правильно вживали дієслова, інколи доповнюючи їх уточненнями місця дії, поясненнями з власного досвіду виконання тих чи інших дій тощо. Такі результати свідчать про достатній рівень сформованості дієслівної лексики у дітей даної підгрупи.

Дошкільники ЕГ продемонстрували гірший результат у цьому завданні.

Ми виявили, що цим дітям доступні мовно-мовленнєві операції щодо ситуативного визначення суб'єкту дії (за пред'явленими малюнками). Більшість дітей (75%) правильно вказали на зображення дій. Серед цих дітей окремі труднощі виникали у двох осіб під час ідентифікації таких дієслів, як *поливає*, *прасує* – вони не змогли самостійно зорієнтуватися у зображених об'єктах дій (праска, шланг), які безпосередньо вказували на відповідну дію. Хоча допомога дорослого сприяла подальшому виконанню завдання.

У решти дітей (25%) спостерігалися суттєві труднощі показу вказаних дієслів; це дошкільники з ЗНМ II р., обумовленим алалією. Тут варто зазначити про об'єктивну складність виконання цієї частини експериментального завдання, адже іменники *праска* та *шланг* специфічно трансформуються у дієслова та потребують або зміни фонетичного складу (*праска* – *прасує*), або використання слова з іншою основою (*шланг* – *поливає*).

Найкращі результати дошкільники ЕГ виявили під час перевірки у них пасивного словника дієслів з наочною опорою, до якої називався суб'єкт дії (*що робить дівчинка?* та ін.):

- 75 % дітей з ЗНМ влучно добрали назви дій, спираючись на малюнки; як індивідуальні особливості лексичного запасу ми відзначили близькі словозаміни *катається* замість *гойдається* (на малюнку зображена гойдалка), *гризе* замість *їсть* (на малюнку зображений зайчик з морквою), *дзвонить* замість *розмовляє* (на малюнку – дідусь з телефоном біля вуха). Інколи серед відповідей ми спостерігали іменниково-дієслівні заміни: *спорт* замість *біжить*; *картина* замість *малює*, *книжка* замість *читає*. Пояснюємо помилки такого типу надмірною фіксацією на об'єкті дії, слідом за чим актуалізується іменникова лексика, а суть завдання втрачається з активної уваги. Після допомоги помилки виправлялися дітьми.

- 25% дітей ЕГ (діти з ЗНМ II р./моторна алалія) не продемонстрували активний словник дієслів у цьому завданні; натомість вони вживали спрощені форми слів – *пить* замість *спить* (до малюнку з собакою, яка спить), а також помилково позначали цим спрощеним словом дію *лежить* (до малюнку з котиком, який власне лежить з піднятою головою). З цього робим висновок про недостатнє розрізнення дієслів, які знаходяться в межах одного семантичного поля. Добір дієслів до решти малюнків відбувався за рахунок звуконаслідувань або прислівникових зворотів *ось так* + показ жесту-відповідника дії.

Завдання з актуалізації дієслів без наочного підкріплення виявилось найважчим для дошкільників ЕГ. Не зважаючи на пред'явлений зразок (п.2.1., с. 33), діти з ЗНМ відчували суттєві труднощі вільного самостійного добору дієслів. Їм знадобилися повторні запитання (*Що робить...?*, *Для чого потрібна..?*) майже до кожного наступного слова-стимула.

Зауважимо, до цього завдання ми передбачали отримати щонайменше однослівні очікувані відповіді від дітей, наведемо приклади: (літак) літає/летить, (машина) їде/везе, (риба) пливе/плаває, (зайчик) стрибає/бігає,

(дитинка) плаче/сміється/грається, (дощ) падає/йде, (лампа) світить, (молоток) стукає/забиває, (котик) нявчить/облизується, (вітер) віє /дує, (дудочка) грає.

Аналіз результатів виконання досліджуваними цього завдання показав, що дітям ЕГ лише частково доступний влучний добір дієслів до поданих іменників без навідних роз'яснень з боку дорослого. Більшість дошкільників тривало обдумували відповіді, намагалися вжити слова контекстуального зв'язку (напр., літак – *наверху, небо*; сніжинка – *сніг і холодно*); відчуваючи труднощі, схилилися до відповіді 'я не знаю'. Правильно підібрати дієслова до більшості іменників (до 8) вдалося трьом дітям (37,5%). Труднощі виникали у з'єднанні іменників *зайчик, лампа, сніжинка, дощ* з дієсловами; діти озвучували пояснювальні іменники чи прикметники – *зайчик сіренький, лампа – коли темно / щоб світло; сніжинка – маленька / зима; дощ – осінь / зонтики треба;*

- двоє дітей ЕГ з ЗНМ II р. (25%), як і у попередніх завданнях, використовували звуконаслідування замість дієслівних форм (*тук-тук, джжжж/бібі, няв*).

Отримані результати вказують на необхідність додаткової роботи над формуванням дієслівної семантики.

Дещо нижчими виявилися результати дослідження стану сформованості прикметникової лексики у дошкільників обох підгруп, особливо активного рівня.

Пасивний словник прикметників дітей КГ не викликав зауважень; ці діти швидко, правильно показували малюнок до заданої ознаки (якісного прикметника); окремі відповіді були подвійними, напр.: *веселий – це клоун, а пес теж веселий буває; солодке – морозиво, і торт/тістечко*. Відповіді такого типу свідчать про аналітичну стратегію пошуку лексико-семантичних відповідників на основі знань про навколишнє та з власного досвіду.

Дошкільники ЕГ показали інші результати:

- 25% дітей (з ЗНМ II р.) правильно вказали лише на 2-3-малюнки до поданих ознак-прикметників; вибір ними малюнків був хаотичний, переважно діти керувалися недоречними характеристиками предметів, наприклад: хто

товстий? – *подушка*, де м'яка? – *миша*, де сердитий? – *ведмідь*. Аналізуючи такі відповіді розуміємо, що здійснений дітьми вибір цілком може ґрунтуватися на їхній стереотипних уявленнях про навколишнє, адже й подушка може бути товстою, й ведмідь сердитим (як у фільмах, зокрема), й мишка є м'якою (якщо це іграшка, бо навряд діти мали змогу живу мишу потримати у руках). Проте, у старшому дошкільному віці повинні бути сформовані чіткі уявлення про конкретні характеристики предметів;

- решта дошкільників не припускалися кількісних помилок, лише поодиноких; троє дітей ЕГ (37,5%) віднесли до прикметника *сердитий* і *пса*, і *ведмедя*; двоє дітей (25%) обрали малюнок з морозивом до ознаки *солодке* замість *тістечко*, мабуть керувалися спільною для обох слів категорією середнього роду; одна дитина ЕГ (12,5%) віднесла *мишу* до ознаки *м'яка*, але скористалася допомогою і обрала малюнок з подушкою;

- найтяжчими для дошкільників ЕГ виявилися слова-ознака *висока* і *твердий* – підібрати до них малюнки змогли лише 25% дітей (2 осіб) з цієї підгрупи; також двоє інших дітей (25%) підібрали гору до ознаки *твердий*.

Допущені помилки вказують на труднощі у засвоєнні семантики прикметників на позначення якісних характеристик предметів навколишнього.

Аналіз умінь дошкільників добирати ознаки до поданих слів підтвердив наші припущення щодо засвоєння семантики прикметників.

Досліджуваним було запропоновано розглянути малюнки і відповісти на питання до іменників (який, яке, яка?). Як і у попередніх завданнях, двоє дітей (25%; з ЗНМ II р.) не впоралися – не змогли підібрати жодного прикметника; натомість вживали вказівні займенники, прислівники (тут, отут, та, це).

Двоє дітей (25%) кілька разів використовувати прикметник *гарна* (до іменників *шапка*, *дівчинка*, *лисиця*) та вказівний займенник *моя* (до іменників *сорочка*, *ковдра*); троє дітей (37,5%) використали присвійний прикметник *татова* по відношенню до слова *сорочка* – ситуативні асоціації; такі ж асоціації траплялися щодо іменника *пісок*, але виражалися вони іменниками *море*, *на морі*, *на дворі*. Найбільше слів-ознак було підібрано до слова *мед*

(солодкий - 37,5%; смачний - 25%) та до слова яблуко (велике, червоне, смачне, добре – 50%). Водночас були й несемантичні добори слів: мед – бджоли, мемедик [ведмедик], яблуко – люблю, є дома, ням. Частими були дієслівні заміни очікуваних прикметників: яка ковдра? – спати, накритися; яка шапка? – одягати. Під час добору ознаки до слова ніж у дітей вірогідно актуалізувалися заборони з боку батьків, оскільки усі діти поспішали сказати, що 'не можна брати ніж'; поряд з цим 50% згадали, що ніж є гострим.

Як позитивний момент відзначимо правильний добір більшістю дітей ознаки до іменника лимон: кислий; стійкі смакові уявлення є результатом власного досвіду їх споживання.

Графічно результати дослідження стану номінативної лексики подано на рисунку 2.

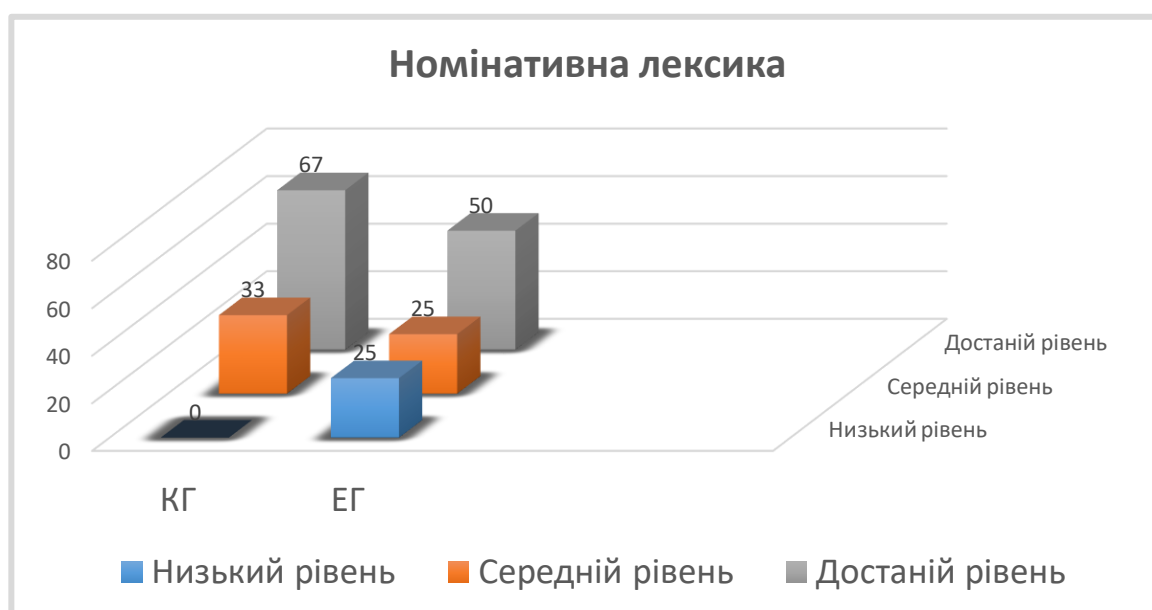


Рис. 2. Рівні сформованості предметної лексики у досліджуваних експериментальної та контрольної груп

За результатами II етапу констатувального дослідження було визначено рівні сформованості лексичної семантики у старших дошкільників експериментальної та контрольної груп (табл.4)

Таблиця 4

Кількісні показники стану сформованості лексико-семантичних значень та явищ у дітей ЕГ, КГ

<i>Рівні</i>	<i>Експериментальна група</i>		<i>Контрольна група</i>	
	<i>%</i>	<i>кільк. дітей</i>	<i>%</i>	<i>кільк. дітей</i>
Достатній	–	–	56	5
Середній	37,5	3	33	3
Низький	62,5	5	11	1

Як бачимо з таблиці, дошкільники з ЗНМ демонструють значне відставання в опануванні лексичної семантики; більшість дітей знаходяться на низькому рівні (62,5%), достатнього рівня ніхто не досягнув.

Натомість дошкільники з типовим мовленням (КГ) демонструють достатній (56%) та середній (33%) рівні володіння значеннєвою функцією слів, лише одна дитина (11%) знаходиться на низькому рівні розвитку лексичної семантики. Такий розподіл між рівнями відповідає загальноприйнятим нормам мовленнєвого розвитку дошкільника.

Результати якісного аналізу виявилися наступними:

Дошкільники КГ правильно групували малюнки за категоріями, не називаючи самі лексичні категорії; під час виконання завдання діти активно коментували свої дії: *яблучко до сливки, ще груша туди; а вовк і лисиця, і ведмідь у лісі живуть* та ін. Тобто, діти володіють лексико-семантичними узагальненнями, усвідомлюють приналежність до певної групи предметів за спільністю функційних характеристик.

Майже без помилок діти КГ впоралися з іншим завданням на категоризацію – вилучення зайвого з заданої категорії; ми також спостерігали коментарі ходу виконання завдання. Окремі труднощі виникали у трьох дітей (33%) з визначенням зайвого малюнку серед таких: *спідниця, пальто, светр, чоботи*. Ці діти вагалися у визначенні конфліктного малюнку (чоботи), пояснювали це так: *потрібно одягатися на вулицю в спідницю, светр, пальто і*

чоботи. Міркування дітей не позбавлені логіки, адже усі представлені на малюках предмети одягу дійсно можуть становити цілісне вбрання; тому цим дітям були надані часткові підказки щодо відмінностей у категоріях одягу та взуття. Допомога була прийнята, помилки виправлені.

Дещо складнішим для дітей КГ виявилось наступне завдання щодо категоріальних характеристик лексичних засобів, яке виконувалося без наочного підкріплення. Самостійний добір дошкільниками КГ назв предметів за категоріями відбувався з особливостями, які, на нашу думку, визначалися гендерними ознаками; дівчатка краще пригадували предмети одягу, посуду, а хлопці – транспорту. Проте, дітям не було важко підібрати по 3 назви до кожної категорії. Малюнковий варіант цього завдання не знадобився дітям. Лише один хлопчика, добираючи транспорт, називав тільки марки автомобілів (*нежо, мерс, джип, БМВ*); допоміжні питання дозволили йому пригадати *автобус, поїзд* з відповідними коментарями (*на автобусі їдемо на поїзд, і потім до бабусі*).

Дошкільники ЕГ, навпаки, відчували труднощі у цьому завданні:

- четверо дітей (50%) виконували відбір малюнків механічно, переміщували їх з купки на купку; розмежування по 3 малюнки не відбувалося. Очевидно недостатньо зрозуміли завдання. Після додаткового роз'яснення діти цієї підгрупи більш продуктивно сортували картки. Відносно легше діти визначали групу тварин, фруктів. А з групами квітів і кольорів були помилки; під час диференціації дошкільники ЕГ керувалися візуальним критерієм: червоний і жовтий колір залишали у групі квітів; на запитання логопеда *чому?* відповідали, що є квітка жовта і червона. Допомогу (роз'яснення відмінності у категоріях) не приймали, тобто не розуміли;

- визначення конфліктного елемента з групи малюнків теж супроводжувалося труднощами; впродовж виконання цього завдання діти ЕГ постійно потребували роз'яснень, уточнень. Двоє дітей (25%, з ЗНМ II р.) зовсім не виконували завдання, натомість розглядали малюнки, робили спроби їх

називати, показували спосіб використання окремих з них у якості предметів (напр.: квітка – нюхати, кепка – одягати на голову, огірок і помідор – їсти);

- самостійний добір слів за категоріальною ознакою виявився теж складним для дошкільників ЕГ; без супровідних пояснень діти не могли виконувати завдання. Назви предметів одягу дітям було легше підібрати після, як логопед звернув увагу, що на кожному з них є одяг; предмети посуду – після навідних запитань типу: *щоб пити чай потрібна (що)?*. Друга спроба добору назв до заданих категорій здійснювалася з малюнковим підкріпленням. Проте наявність більшої кількості малюнків по підгрупах ускладнювала дітям хід виконання; їм потрібно було зорієнтуватися, які саме предмети з поданих входять чи не входять у певну категорію. Загалом, виконання завдання зводилося до називання малюнків.

Таким чином, стан засвоєння категоріального значення лексики виявився сформованим у дошкільників типовим мовленням та частково сформованим у дітей з ЗНМ.

За результатами дослідження у дітей ЕГ, КГ розуміння значень протилежності і подібності було встановлено наступне:

- дошкільники ЕГ виявилися здатними визначити антоніми в умовах наявного мовленнєвого і наочного зразка; більшість дітей правильно показували малюнки за критеріями розміру (*велика, маленька*), емоційного стану (*веселий, сумний*), міри наповненості (*повна, порожня*) і при цьому здійснювали перенос значень відповідно до зміни роду прикметник-антоніма (жіночий – чоловічий). Ми виявили ряд помилок у показі антонімічних пар окремими дітьми, тому повторно акцентували увагу на іменнику у парі з антонімом. З цього робимо висновок, що дітям ЕГ потрібна деталізація інструкції до виконання завдань;

- наступне завдання супроводжувалося більшими труднощами, зумовленими необхідністю аналізувати контекст і наочне підкріплення до нього. Правильно виконати його могли двоє дітей (25%), чотирьом знадобилася допомога; ще двоє не виконували завдання, бо не розуміли його суті. Діти ЕГ

були схильними до використання типових заперечень у якості протилежних значень: брудний – *небрудний*, гаряча – *негаряча*, мокрий – *немокий*. Такі відповіді свідчать про початковий ступінь засвоєння лексичної протилежності, також про брак відповідних слів в активному словнику;

- найважчим серед завдань з антонімії виявився добір антонімів без опори на контекст і малюнки; ігровий прийом «навпаки» не спрацював, дошкільники ЕГ не змогли підібрати антоніми до слів *тихо, злий, мало, новий*.

Узагальнюючи отримані результати відзначимо недостатні уміння з використання значень лексичної протилежності у дошкільників з ЗНМ.

-дошкільники ЕГ не показали належного рівня з добору синонімів до заданого слова: поданий зразок їм не допомагав, навпаки – у наступних діях діти намагалися використати елемент зі зразка: напр., у зразку пропонувалася пара слів *говорить-розмовляє*; у завданні до слова *бачить* троє дітей вказали слово *розмовляє*. Добір слів-синонімів до опорного контексту у формі словосполучення виявився недоступним для дітей ЕГ;

- мовленнєві дії з розуміння і використання лексичної багатозначності також виявилися малодоступними дітям ЕГ; надто багато часу потрібно було цим дітям для роз'яснення навчального прикладу (слово *ручка*). Висловлюємо припущення, що остаточного розуміння багатозначності не вдалося сформулювати у дітей ЗНМ. Відповідно, виконання експериментальних завдань на перевірку цього лексичного уміння не дало позитивних результатів. Під час завдання більшість дітей показували суто один малюнок до заданого слова, який є носієм цього слова: напр., *на яких малюнках бачимо носик?* – показ лише *котика*.

Дослідження категоріального значення слова, значень лексичної синонімії, антонімії та багатозначності у дітей КГ показало доступність відповідних знань, умінь цим дітям. Ми відзначили здатність до навчованості дошкільників КГ, оскільки діти в подальшому спиралися на запропоновані до завдань зразки. У процесі дослідження ці діти демонстрували активність щодо

пошуку відповідних слів, міркували вслух, запитували допомоги дорослого. У більшості випадків ми отримували адекватні відповіді.

Графічно результати дослідження стану сформованості лексико-семантичних значень та явищ у дошкільників ЕГ, КГ подано на рисунку 3.

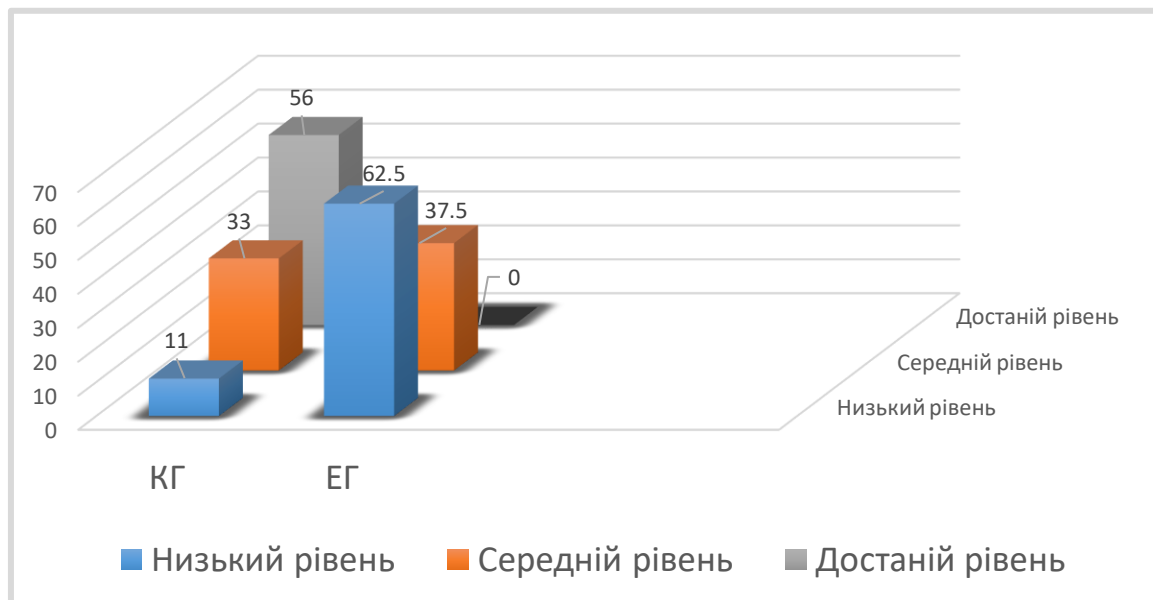


Рис. 3. Рівні сформованості лексико-семантичних значень, явищ у дітей ЕГ, КГ (у %)

За результатами III етапу констувального дослідження було визначено, що дошкільникам обох підгруп важкодоступні парадигматичні смислові зв'язки, у дітей ЕГ переважають ситуативні і зрідка утворюються синтагматичні зв'язки між словами; дошкільники КГ меншою мірою керуються ситуативними смисловими зв'язками і в достатній кількості утворюють зв'язки синтагматичного типу. Кількісний аналіз емпіричних даних дозволив визначити такі рівні володіння досліджуваними навичками (табл.5):

Таблиця 5

Кількісні показники стану сформованості смислових зв'язків слів у дітей ЕГ, КГ

<i>Рівні</i>	<i>Експериментальна група</i>		<i>Контрольна група</i>	
	<i>%</i>	<i>кільк. дітей</i>	<i>%</i>	<i>кільк. дітей</i>
Достатній	—	—	22	2

Середній	25	2	56	5
Низький	75	6	22	2

Більшість дітей ЕГ заходяться на низькому рівні опанування умінь поєднувати слова у смислові ланцюги (75%), відповідно їм малодоступні уміння виділяти (аналізувати, порівнювати) семантичні ознаки опорного слова. Припускаємо, що цей недолік частково пов'язаний зі специфікою когнітивних операцій, властивих дітям ЗНМ, та загалом є наслідком порушення лексичної семантики та звуженням словникового запасу. Діти ЕГ не виявили достатнього рівня смислових зв'язків; чверть учасників цієї групи продемонстрували середній рівень (25%).

Дошкільники КГ показали інші результати: у групі було діагностовано усі рівні, але у нерівномірних пропорціях – кількісно переважав середній рівень (56%), порівну розподілилися достатній (25%) і середній (25%) рівні. Отримані дані по КГ не співпадають з науковими даними, згідно з якими у мовленні старших дошкільників спостерігається стрімке збільшення смислових зв'язків парадигматичного типу і зменшення зв'язків синтагматичного типу. Пояснюємо таку розбіжність спрощеною структурою дослідження означених мовленнєвих умінь, яка не забезпечувала цілісного вивчення мовної компетентності у контексті смислового структурування.

Результати якісного аналізу емпіричних даних показали наступне:

У процесі дослідження ми виявили, що діти з нижчим II рівнем ЗНМ та окремі діти з III рівнем (особливо хлопчик з РДУГ) схильні до використання демонстративних жестів та рухів, якими намагалися замінити слова-відповіді. Наприклад, реакція на слово-стимул *холодний* – імітація відчуття холоду (самообійми, зігрівання рук теплим повітрям), *літак* – розправлені в сторони руки, *іде* – імітація рухів з кермом, *море* – плавальні рухи; *круглий* – формування руками умовної кулі; реакція на слово-стимул *корова* – різки на голові (пальцями) та звуконаслідування *МУУУ*. Аналізуючи такі відповіді відмічаємо адекватність виконаних імітаційних рухів, жестів та звуконаслідувань, що

наводить на думку про початковий період смислового структурування мовлення у цих дітей з ЗНМ, адже вони демонстрували розуміння сутності запропонованих слів-стимулів, підтверджували свою обізнаність у навколишньому.

Аналіз результатів дослідження смислових зв'язків слів у дітей ЕГ показав, що ці діти часто керуються ситуативними (море - *є пляж*) або випадковими (неадекватними) способами поєднання слів. Зокрема, троє дітей систематично у перших спробах вказували зовсім невідповідні слова до опорних слів-стимулів: холодний – *вікно*, сидить – *каша*, літак – *танки*. Одна дитина пов'язувала слова-стимули з безпосередніми ситуаціями, які мали чи мають місце у її щоденній діяльності: сидить – *бо їсть*; малює – *на альбомі*; їде – *в садок*. Такі відповіді були особливо частими у дитини з ЗНМ та РДУГ і, певною мірою, вони зумовлювалися нестійкою увагою, нездатністю втримати завдання. З іншого боку, відбувався швидкий добір слів-реакцій, що вказує на включення дитини у процес виконання завдання (плинність).

Серед типових синтагматичних зв'язків, утворених дітьми ЕГ ми відзначили наступні: море – *я плаваю*; корова – *роги, молоко*; круглий – *м'яч, помідор*; веселий – *клоун, песик*; холодний – *льод, холодильник*; їде – *поїзд, машина*; сидить – *на дивані*. Зв'язки синтагматичного типу траплялися рідко; водночас, навідні питання допомагали діти ЕГ зорієнтуватися у завданні та підібрати слово-реакцію.

Парадигматичних зв'язків діти ЕГ не утворювали; допомога дорослого у якості навідних запитань, аналогій не дала позитивних результатів.

Аналіз відповідей дошкільників КГ до завдань на встановлення смислових зв'язків показав, що їм більшою мірою доступне самостійне смислове структурування мовних ланцюгів (словосполучень) за стратегією ситуативного та синтагматичного структурування і частково – парадигматичного. Як позитивну динаміку у становленні системи смислових зв'язків слів у дітей КГ ми відзначили їхню здатність швидко використовувати опосередковану (непряму) допомогу дорослого для встановлення залежності чи відповідності

парадигматичного підпорядкування. Зазначимо, що навіть серед дітей, у яких було діагностовано середній рівень сформованості смислових зв'язків, ми фіксували наявність парадигматичних смислових зв'язків.

Графічне представлення результатів III етапу констатувального дослідження подано на рисунку 4.

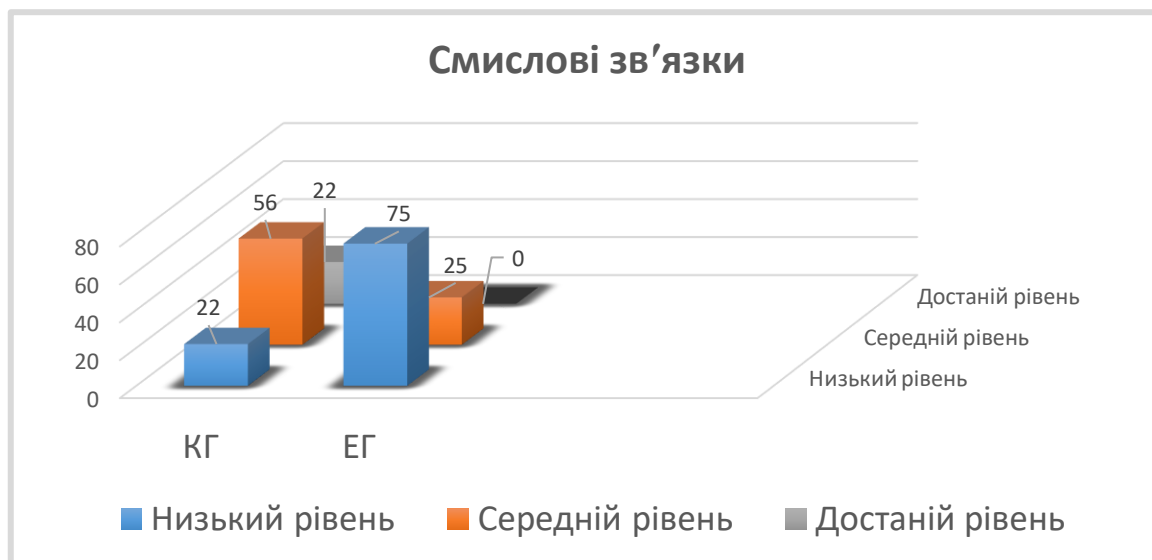


Рис. 4. Рівні сформованості смислових зв'язків слів у дошкільників ЕГ, КГ (у %)

Узагальнені результати констатувального дослідження (вивчення номінативної лексики, лексико-семантичних явищ, смислових зв'язків слів) подано на рисунку 5.

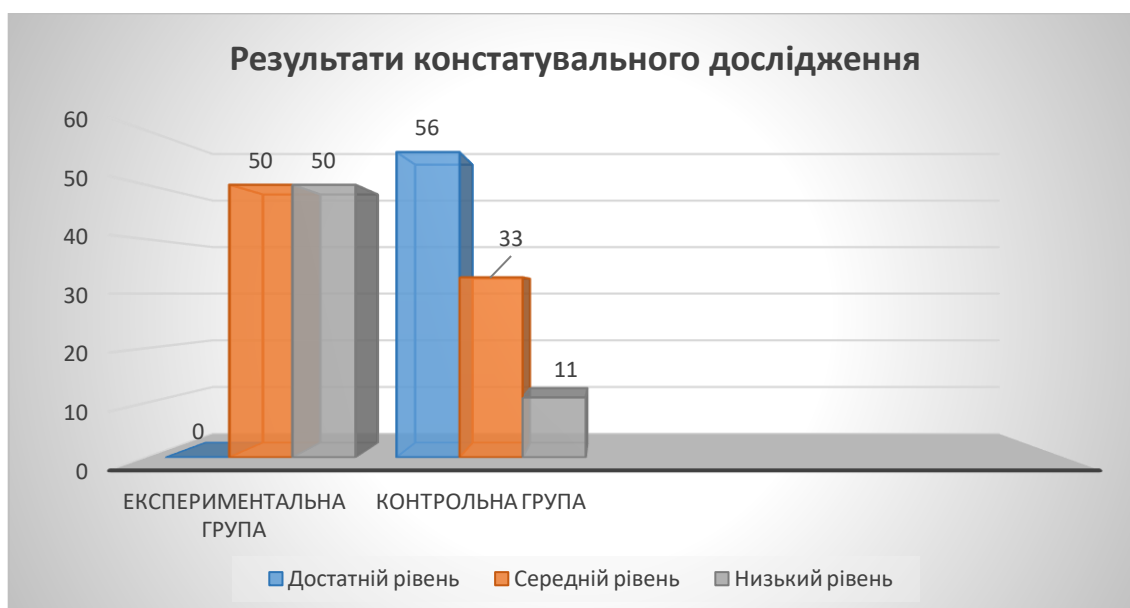


Рис. 5. Рівні сформованості лексичної семантики у дошкільників ЕГ, КГ (у %)

Отримані результати часткове демонструють відставання дітей КГ у засвоєнні лексичної семантики та суттєве відставання дітей ЕГ в опанування лексичної системності.

Висновки до 2 розділу

У дошкільників ЕГ діагностовано низький (50%) та середній (50%) рівні сформованості лексичної семантики;

- діти ЕГ з середнім рівнем сформованості лексичної семантики володіють базовим словником номінативної лексики, але помиляються у визначенні предметної співвіднесеності; інколи помиляються у доборі слів, проте здатні виправити помилки за наявності допомоги (зокрема, наочності); здатні до виділення сигнальних (категорійних) ознак слів, що дає їм змогу об'єднувати предмети в лексичні групи; відчувають труднощі у визначенні незвідності між окремим елементом та іншими серед заданої категорії; значення антонімів частково доступне для розуміння; виявляють суттєві труднощі визначення лексичної синонімії; встановлюють переважно ситуативні та рідше адекватні синтагматичні смислові зв'язки; без допомоги не утворюють смисловий зв'язок парадигматичного типу.

- діти ЕГ з низьким рівнем сформованості лексичної семантики демонструють чисельні помилки лексичного добору, зокрема дієслів та прикметників; помиляються у співставленні малюнкового зображення і предметної лексики; активний словник актуалізують з допомогою; не можуть самостійно визначати категоріальну ознаку предметів; наявні труднощі актуалізації слів-антонімів та синонімів; несформовані уміння смислової поєднуваності слів; асоціативні зв'язки слів без допомоги не актуалізуються.

У дошкільників КГ діагностовано достатній (56%), середній (33%) та частково низький (11 %) рівні сформованості лексичної семантики;

- дошкільники КГ з достатнім рівнем вільно оперують предметною лексикою в різних умовах виконання завдань (усна / наочна форми); під час

пасивного чи активного добору лексики керуються уявленнями про предмети, дії та ознаки предметів; здатні визначити категоріальну ознаку предметів, дій, ознак; розуміють семантику антонімів, синонімів та багатозначності; самостійно утворюють асоціативні пари слів; встановлюють смислові зв'язки різних типів. Водночас демонструють переважання синтагматичних та ситуативних асоціацій на противагу парадигматичним;

- дошкільники КГ з середнім рівнем не завжди правильно використовують предметну лексику, помиляються у визначенні предметної співвіднесеності та потребують візуального підкріплення; зрідка керуються неадекватними уявленнями про предмети (дії, ознаки) у процесі лексичного добору; у більшості випадків правильно групують предмети за категоріями; утруднюються у визначенні конфліктного елемента / категорії; відчувають труднощі добору антонімів та особливо синонімів; здатні встановлювати адекватні смислові зв'язки з переважанням ситуативних, рідше – синтагматичних; самостійно не поєднують слова парадигматичним смисловим зв'язком, проте використовують допомогу дорослого;

- дошкільники КГ з низьким рівнем мають значні труднощі використання предметної лексики; часто помиляються у визначенні відповідності між малюнком та відповідним словом; недостатньо розуміють значення антонімів, синонімів та слабо актуалізують цю лексику без допомоги не групують предметів за категоріями; з труднощами поєднують слова за смисловим зв'язком; самостійно не утворюють адекватних асоціативних пар слів; допомогу дорослого приймають частково.

РОЗДІЛ ІІІ

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СЕМАНТИКИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

3.1. Обґрунтування методики формувального експерименту.

Логопедична робота з подолання загального недорозвитку мовлення у дошкільників – це багатовекторна діяльність, яка передбачає планомірний вплив на різні компоненти мовлення (фонологічний, лексичний, граматичний, семантико-синтаксичний) та на мовленні уміння щодо використання цих компонентів дітьми.

Відомо, що лексичний компонент становить ключову ланку мовленнєвого розвитку дошкільника; накопичення словника в онтогенезі мовлення створює для дитини у неї можливості комунікації, детермінує розвиток зв'язного мовлення (Л. Калмикова, Л. Лисиченко, Ю. Мікляєва, Є. Соботович, D. Steinberg, A. Wierzbicka).

В основі словникової роботи лежить засвоєння лексичної семантики, формування системи семантичних значень, опанування лексико-семантичних явища. Завдяки цьому відбувається структурування лексики у семантичні поля, словник впорядковується, окремі лексеми пов'язуються між собою певними смисловими зв'язками або групуються за певними семантичними і категоріальними ознаками.

Аналіз сучасних методичних напрацювань у логопедії щодо лексичного розвитку та його корекції у дітей з ЗНМ показав, що вони переважно спрямовані на логопедичну роботу з формування пасивного і активного словника. Менше уваги приділено роботі з формування лексичної семантики.

У цьому розділі ми ставимо завдання обґрунтувати теоретико-методичні засади логокорекційної роботи над лексичною семантикою у старших

дошкільників з ЗНМ III рівня. У процесі обґрунтування ми враховуємо, що в цілому логопедична робота з формування словника ґрунтується на загальнодидактичних та спеціальних принципах педагогічного впливу :

- група загальнодидактичних представлена принципами доступності, наочності, індивідуального та диференційованого підходу, системності, комплексності; урахування провідної діяльності;

- група спеціальних вміщує принципи корекційної спрямованості навчання, обхідного шляху, опори на збережені психічні процеси та аналізаторні системи, урахування патогенезу і симптоматики мовленнєвого порушення, поетапного формування мовленнєвих дій, урахування зон актуального та найближчого розвитку мовлення дитини.

Ми також спираємося на такі теоретичні положення (за Ю. Рібцун [41]):

1. Лексика – це сукупність слів мови, яка складно організована як система; всередині неї елементи щільно пов'язані спільними або протилежними значеннями.

2. Розвиток лексичного компоненту мовлення у дошкільників з ЗНМ спирається на організацію мовленнєвої і немовленнєвої діяльності, використання реальних предметів навколишнього та активне спілкування з дорослими.

3. Результативність словникової роботи певною мірою залежить від продуманого мовленнєвого середовища: узгоджених вимог до мовлення дитини, систематичного спілкування з дітьми, забезпечення іграшками та друкованими дидактичними засобами, наявності розвиткових ігор та картотек вправ з відповідним обладнанням (зокрема, ПК, мобільних девайсів, тощо).

4. Формування лексичного компоненту у дітей передбачає дотримання психолінгвістичних закономірностей у засвоєнні лексичних значень: від доступних словесних позначень до категоріальних ознак, до узагальнюючих значень, до контекстуальних узагальнень, до родо-видових понять.

Водночас, вважаємо за доцільне урахувати положення Л. Трофименко [58] про те, що формування лексичної семантики у старших дошкільників з

ЗНМ обов'язково передбачає проведення спеціальної роботи щодо кумуляції (накопичення) варіативних значень одного й того ж слова, переносу засвоєного значення нові умови (схожі ситуації), що сприятиме засвоєнню дітьми лексичних узагальнень.

Враховуючи викладене вище, пропонуємо структуру формувального експерименту (рис.6)

***Етапи формування лексичної семантики
у старших дошкільників з ЗНМ***

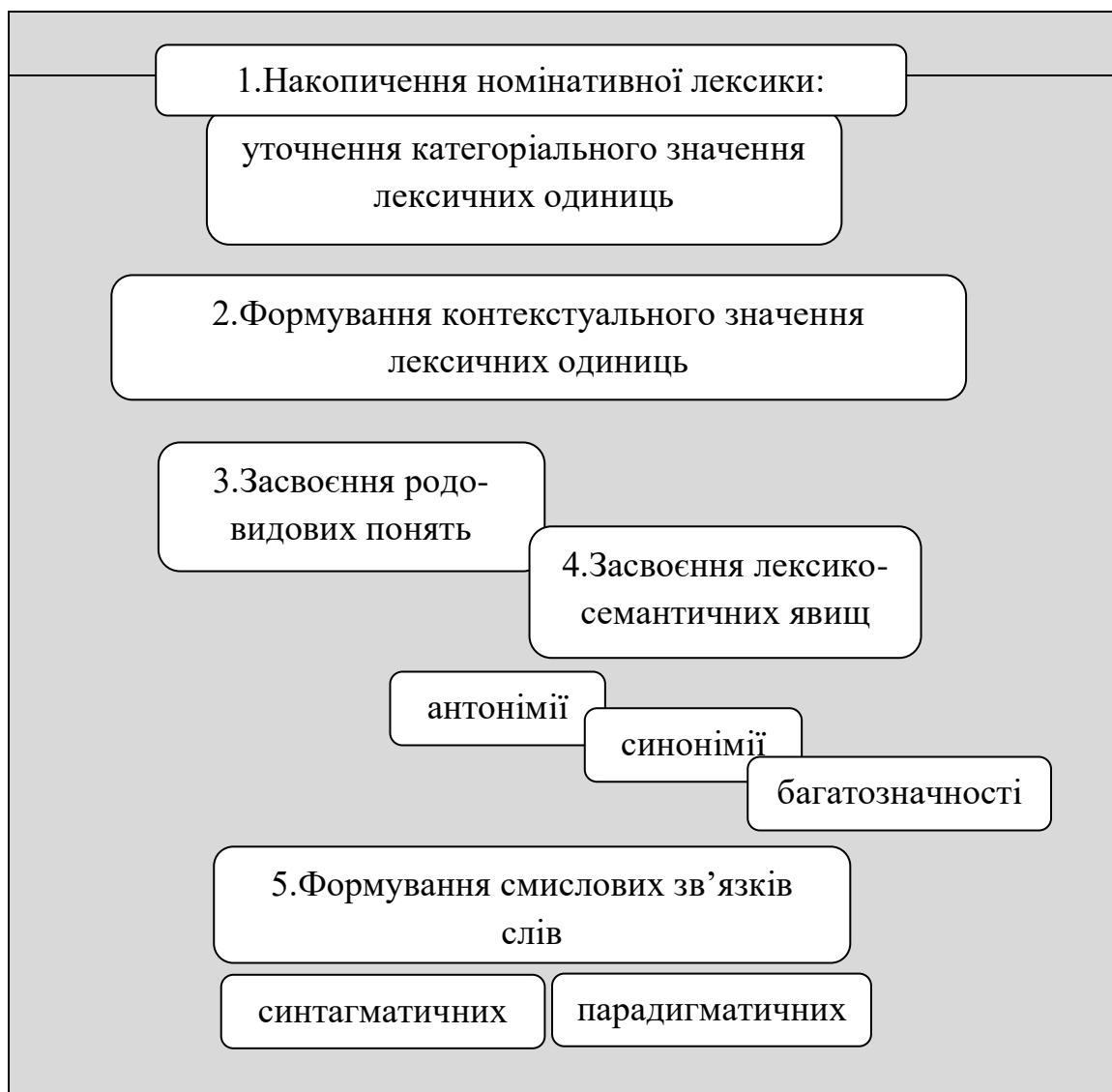


Рис. 6. Структура формувального експерименту

На кожному з етапів запропонованої схеми застосовуються відповідні мовно-мовленнєві операції з певними семантичними одиницями мови.

Накопичення, засвоєння цих операцій та семантичних одиниць відбувається планомірно.

1 етап – Накопичення номінативної лексики – має на меті розширення уточнення базового словникового запасу, який складається з іменників, прикметників, дієслів. Використані на цьому етапі слова повинні мати конкретні значення, щоб можна було сформулювати з їхньою допомогою ряди однорідних предметів або явищ. Таким чином здійснюється уточнення категоріального значення слів: предмет, дія, ознака.

Мовленнєві вправи до I етапу вміщено у додатку А.

2 етап – Формування контекстуального значення слів – передбачає розвиток розуміння лексичного значення слова у зв'язку з контекстом; на цьому етапі дітям пропонують опанувати окремі слова з абстрактним значенням (напр., *бідний*, *добрий* та ін.). Контекст добирається таким чином, щоб у ньому розкривалися і значення слова, і окремі відтінки значення.

Мовленнєві вправи до I етапу вміщено у додатку Б.

3 етап – Засвоєння родо-видових понять – передбачає встановлення ієрархії між окремими поняттями, серед яких ширшими є родові, а вузкими видові поняття; становлять універсальний тип смислових зв'язків слів: видові поняття входять до родових відповідно до певних ознак (напр., *посуд – чашка*).

Мовленнєві вправи до I етапу вміщено у додатку В.

4 етап – Засвоєння лексико-семантичних явищ:

4.1. засвоєння антонімії – ґрунтується на розвитку у дітей умінь зіставляти предметів чи явища за такими критеріями, як величина, розмір, вага, колір, час тощо. При цьому активізуються розумові дії порівняння, аналізу (виділення подібного, різного);

4.2. засвоєння синонімії – спрямовано на розвиток точності розуміння відтінків значення слів, на розвиток умінь вибирати найточніше слово. Робота над синонімією активізує переведення пасивного словника в активний, сприяє розвитку довільності вживання слів. Послідовність роботи над синонімами:

- пояснення відмінностей у значеннях близьких слів (напр., *везе-несе*);

- добір синонімічних слів, які утворені від базового антоніма з заперечним префіксом *не-* (напр., *невеликий* - *малий*);

- добір відносних синонімів (напр., *рум'яні щічки* – *рожеві щічки*);

- виконання правильного вибору синонімів серед запропонованих слів (наприклад, *м'яка булка* - *пухка булка*);

4.3. засвоєння багатозначності – збагачує лексикон дітей шляхом надання нових значень різним словам; розуміння багатозначності (іменників, прикметників, дієслів) поглиблює розвиток контекстуальних значень слів. Ця робота здійснюється на матеріалі слів, які позначають якості предметів, станів чи способів дії. Послідовність роботи над багатозначністю:

- розуміння окремих багатозначних дієслів у прямому застосуванні їхнього значення (напр., *йде* – хлопчик, мама ін.), потім у контекстуальному значенні (*йде* – поїзд), після цього у переносному значенні (*йде* – зима, час). Опрацьовуються також багатозначні іменники.

Мовленнєві вправи до I етапу вміщено у додатку Г.

5 етап – Формування смислових зв'язків слів – сприяє організації лексичної системності та передбачає встановлення смислових відношень між словами на основі здійснення ряду розумових операцій: аналіз і структурування наочних ситуацій, накопичення різних значень одних і тих же слів, класифікування та узагальнення слів за семантичними критеріями, зіставлення предметів:

5.1. синтагматичні зв'язки – слова включаються у словосполучення, речення, текст таким чином, що одне слово зумовлює появу іншого слова;

5.2 парадигматичні зв'язки – слова поєднуються на основі подібності у логічні групи з урахуванням різних ознак предметів та явищ (колір, величина, форма; внутрішні якості та властивостями тощо).

Мовленнєві вправи до I етапу вміщено у додатку Д.

3.1. Аналіз результатів формульного експерименту.

Запропоноване методичне забезпечення було апробовано з дошкільниками експериментальної групи впродовж 4 місяців, після чого про

було проведено повторну діагностику рівнів сформованості лексичної семантики у досліджуваних (за діагностичними завданнями констатувального експерименту, Р.П, п.2.1.).

Результати застосування поетапної методики формування лексичної семантики у старших дошкільників з ЗНМ підтвердили її дієвість. Було засвідчено позитивну динаміку показників (номінативна лексика, лексичні значення, смислові зв'язки слів) як у кількісному, так і якісному аспектах. Узагальнені результати формувального експерименту у порівнянні з результатами констатувального відображено у таблиці 6; графічне відображення – на рисунку 7.

Таблиця 6

Рівні сформованості лексичної семантики у дошкільників ЕГ за результатами формувального експерименту (у %)

<i>Рівні</i>	<i>Констатувальний експеримент</i>		<i>Формувальний експеримент</i>	
	<i>%</i>	<i>кільк. дітей</i>	<i>%</i>	<i>кільк. дітей</i>
Достатній	–	–	12,5	1
Середній	50	4	62,5	5
Низький	50	4	25	2

З табличних даних бачимо зменшення кількості досліджуваних експериментальної групи з низьким рівнем володіння лексичною семантикою (з 4х до 2х), натомість фіксуємо збільшення кількості дітей з середнім рівнем (з 4х до 5ти). Фактичну дієвість формувальної методики презентує показник високого рівня в ЕГ: у констатувальному експерименті – 0 дітей, у формувальному – 1 дитина. Розуміємо, що такі кількісні дані є доволі низькими. Пояснюємо цей факт об'єктивною складністю корекційного матеріалу для дітей з первинним недорозвитком мовлення, при якому порушені психолінгвістичні механізми мовленнєвої діяльності, а також недостатньою тривалістю формувального експерименту (в межах магістерського дослідження).

Зазначимо, що згідно з науковими даними, стійкі мовленнєві навички у дошкільників з ЗНМ формуються не лише за умови систематичної логопедичної роботи, а й за умови достатнього часу її реалізації. Визначення термінів логопедичного впливу відбувається з урахуванням індивідуальних можливостей дитини з мовленнєвим недорозвитком.

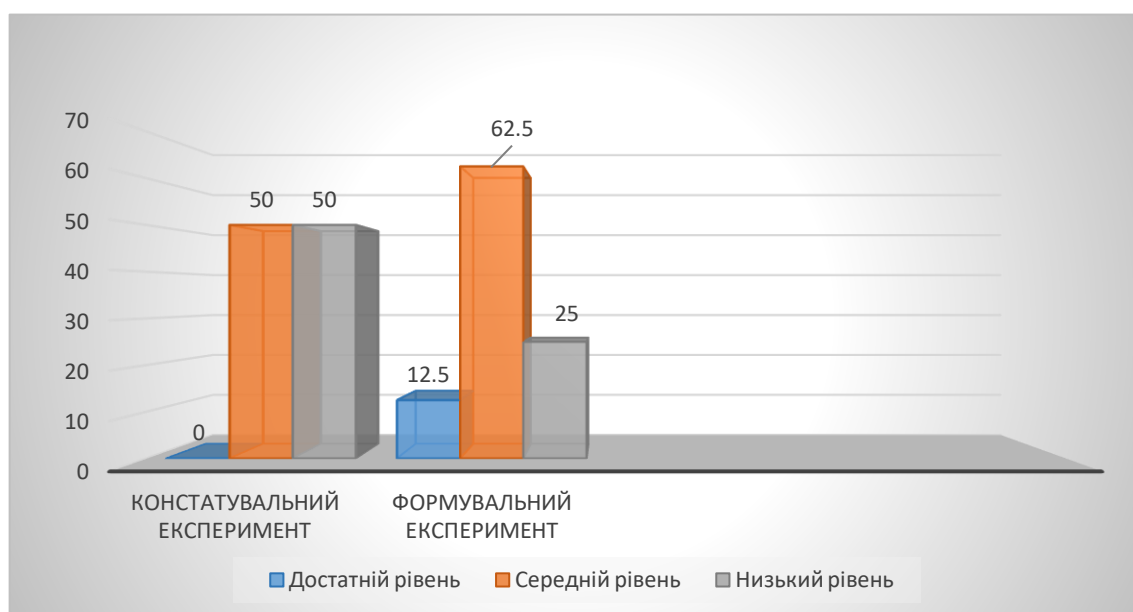


Рис. 7. Рівні сформованості лексичної семантики у дошкільників ЕГ (у %) до і після формувального експерименту

Аналіз результатів контрольного зрізу засвідчив нерівномірну висхідну динаміку щодо набуття дошкільниками ЕГ різних мовленнєвих знань, умінь (відповідно до змісту і завдань формувального етапу дослідження). Зокрема, найкращі результати було виявлено у стані засвоєння досліджуваними номінативної лексики (табл.7)

Таблиця 7

Порівняльна характеристика кількісних показників стану сформованості номінативної лексики до і після формувального експерименту у дітей ЕГ (у %)

<i>Рівні</i>	<i>Констатувальний експеримент</i>		<i>Формувальний експеримент</i>	
	<i>%</i>	<i>кільк. дітей</i>	<i>%</i>	<i>кільк. дітей</i>
Достатній	50	4	75	6

Середній	25	2	25	2
Низький	25	2	–	–

Табличні дані демонструють збільшення кількості дошкільників ЕГ з достатнім і середнім рівнями сформованості номінативної лексики: на 25% (2 дитини) збільшився показник достатнього рівня. Зауважимо, що після застосування методики формувального експерименту не було виявлено дітей ЕГ з низьким рівнем (у констатувальному експерименті – 25%/2 дитини).

Якісний аналіз результатів формувального експерименту показав, що:

- покращилися уміння досліджуваних (діти з III рівнем ЗНМ) з використання номінативної лексики, що вказує на прогрес у становленні понятійної співвіднесеності у більшості дітей; у відповідях дітей зменшилася кількість випадкових (неадекватно асоціативних) назв, натомість діти добирали влучні лексичні засоби (як іменники, так і дієслова та прикметники);

- у дошкільників з II рівнем ЗНМ збільшився імпресивний словник назв, дій та ознак предметів, що підтверджується безпомилковим у більшості випадків показом відповідних зображень. Експресивний словник покращився меншою мірою, що пояснюється наявністю стійкого мовленнєвого недорозвитку (моторна алалія), в структурі якого наявний симптом порушення складо-ритмічної структури мовлення. Водночас, слова спрощеного ритмічного малюнку ці діти відтворювали правильно. Про позитивні зміни лексичного розвитку цих дітей також свідчить відсутність звуконаслідувальних елементів замість називання слів;

- збагачення словника дошкільників ЕГ рідковживаною лексикою, на нашу думку, було недостатнім; очевидно, дітям було потрібно більше часу на опанування семантики таких слів, як *комір*, *пасажири* та деяких інших;

- покращились уміння дітей ЕГ здійснювати визначати ситуативно-суб'єктні відношення між унаочненими іменниками та дієсловами (75% правильних варіантів). З огляду на покращення вимовних умінь у дітей з моторною алалією, зокрема щодо відтворення ритміко-складової структури

слів, зменшилася кількість спотворень дієслів; водночас ці надбання сприяли зменшенню жестових замін лексичних одиниць;

– частково покращилися уміння вільного адекватного вибору дієслівних лексем в умовах відсутності візуального підкріплення, що вказує на активізацію мовленнєво-мнестичних операцій у дошкільників ЕГ та розширення дієслівного словника;

– збільшився імпресивний словник прикметників; діти ЕГ виявили більш якісні уміння сполучати слова-ознаки з предметними відповідниками, відповідно – наявна позитивна динаміка у опануванні семантики прикметників.

Аналіз результатів контрольного зрізу щодо змін у досліджуваних в уміннях оперувати типами лексичних значень та лексико-семантичних явищ також показав позитивну динаміку (таблиця 8) – було діагностовано 12,5 % (1 дитина) з достатнім рівнем цих умінь на протигагу результатам констатувального дослідження, де був відсутній достатній рівень.

Таблиця 8

Порівняльна характеристика кількісних показників стану сформованості лексико-семантичних значень та явищ у дітей ЕГ (у %) до і після формувального експерименту

<i>Рівні</i>	<i>Констатувальний експеримент</i>		<i>Формувальний експеримент</i>	
	<i>%</i>	<i>кільк. дітей</i>	<i>%</i>	<i>кільк. дітей</i>
Достатній	–	–	12,5	1
Середній	37,5	3	50	4
Низький	62,5	5	37,5	3

З таблиці бачимо збільшення показника середнього і зменшення показника низького рівнів на 12,5% у кожному з них. З одного боку, це доволі низькі цифри – 1 дитина, яка спочатку мала низький рівень, але при цьому ще одна дитина з першопочатковим середнім рівнем досягла достатнього. Тобто висхідна динаміка результатів засвоєння лексико-семантичного наповнення охоплює 2х дітей ЕГ.

Якісний аналіз результатів дослідження стану сформованості лексико-семантичних значень показав такі зміни:

– дошкільники навчилися зосереджуватися на наочному матеріалі з метою визначення можливих категорій, під час цього первинно намагалися озвучити категоріальну ознаку. Напр., розглядаючи малюнки до лексичних груп *меблі* та *транспорт* більшість дітей ЕГ керувалися запитаннями «для чого це?», «що цим роблять?». Зазначимо, що швидкої актуалізації категоріальних слів (*меблі транспорт*) не було. Проте, здатність цих дітей скористатися допоміжними запитаннями свідчить про процес опанування ними навичок категоризації на мовно-смісловому рівні;

– цей висновок підтверджувався й характером виконання наступних контрольних завдань – відмежування одиниць, невідповідних за категоріальною ознакою. Аналогічно до попереднього завдання, дошкільники ЕГ вилучали конфліктні лексеми (за малюнками) за допомогою запитань або коментували призначення, до того ж у порівняльному аспекті. Напр., до групи малюнків *лялька, кубики, машинка, банан* дошкільники ЕГ використали такі пояснення-міркування: «*лялька, і машинка – гратися буду, і кубики буду гратися, то іграшки; а банан з'їсти нада, як їду*». Недосконале граматичне оформлення ще мало місце у мовленні більшості дітей, та це не стало на заваді до визначення зайвого елемента на основі розуміння відмінностей у значеннєвих характеристиках;

– здатність дітей ЕГ здійснювати наповнюваність категоріального поняття покращилася меншою мірою; припускаємо що однією з причин цього є ушкоджені мовні механізми симультанного аналізу і синтезу, що є типовим для патогенезу ЗНМ. Відповідно до цього, дошкільникам з ЗНМ, особливо з ЗНМ II рівня, було важко опанувати узагальнювати лексико-семантичні значення слів до об'єднувальної категорії. Тому до названих категорій (*посуд, взуття*) дітям все ще було важко актуалізувати їх наповненість без наочного підкріплення;

– дошкільники ЕГ продемонстрували покращення умінь виживати слова-антоніми на матеріалі прикметників (ознак смаку: *кислий-солодкий; солоний-солодкий*; емоцій та станів: *добрий – злий, веселий – сумний; задоволений – ображений*; розміру/довжини: *довгий – короткий, товстий – тонкий, високий – низький*), дієслів (продуктивні форми: *смітить – прибирає, буде – руйнує, плаче – сміється*), окремих іменників (*день-ніч, світло – темно, зима – літо*). При цьому ми спостерігали поодинокі заміни слів на варіанти розмовно-побутової лексики, напр., *буде – ламає, товстий – худий, задоволений – надутий* (в значенні *насплений, набурмосений*);

– як позитивний результат ми відзначити значне зменшення кількості непродуктивних антонімів типу *невеселий, не смітить*.

– суттєвих змін у засвоєнні дошкільниками з ЗНМ лексичної синонімії ми не діагностували; діти продовжували дублювати зразок логопеда; самосійного добору слів-синонімів не було. Такий результат свідчить про низьку варіативність лексичного добору, та водночас про труднощі сприймання і усвідомлення семантичних відтінків (особливостей значень слів).

– аналогічними виявилися результати контрольного дослідження лексичної багатозначності у дітей ЕГ. У них залишалася провідною стратегія конкретизації значень слів на основі понятійної співвіднесеності.

Результати дослідження смислових зв'язків слів у дошкільників ЕГ (контрольний зріз) показали, що засвоєння парадигматичних зв'язків залишається складним (в нормі навпаки – саме цей тип смислового зв'язку починає домінувати в старшому дошкільному віці). Водночас ми в цілому виявили позитивну динаміку у засвоєнні цими дітьми системи смислових зв'язків (таблиця 9).

Таблиця 9

Порівняльна характеристика кількісних показників стану сформованості смислових зв'язків слів у дітей ЕГ (у %) до і після формувального експерименту

	<i>Констатувальний експеримент</i>	<i>Формувальний експеримент</i>

<i>Рівні</i>	<i>%</i>	<i>кільк. дітей</i>	<i>%</i>	<i>кільк. дітей</i>
Достатній	–	–	12,5	1
Середній	25	2	37,5	3
Низький	75	6	50	4

Після проведення формувального експерименту було діагностовано часткове покращення мовленнєвих умінь дітей ЕГ встановлювати смислові відношення між словами та розширення типів цих відношень, про що свідчать збільшені показники середнього та достатнього рівнів (див. табл.9). Так, на 25 % зменшився показник низького рівня, збільшився показник середнього та з'явився показник достатнього рівнів – кожний на 12,5%; зазначимо, що у за результатами констатувального дослідження не було виявлено дітей ЕГ з достатнім рівнем сформованості смислових зв'язків.

Якісний аналіз результатів контрольного зрізу показав наступне:

– дошкільники ЕГ практично не використовувати жестові чи рухові заміщення слів в межах смислових конструктів до опорних слів, намагалися підібрати потрібні слова. Ми зробили висновок про часткове засвоєння ними допоміжного прийому під час сполучення слів – пригадування подій, місця, людей тощо, які можна пов'язати з опорним словом. Наприклад, один хлопчик виконував завдання і міркував: *холодний – коли зима, тоді холодно і сніг є, о! сніг холодний;*

– ситуативні смислові зв'язки слів були присутні в значній кількості, та водночас збільшилася кількість зв'язків синтагматичного типу; вкрай рідко траплялися неадекватні поєднання слів. Допомога дорослого у завданні на смислове структурування також була потрібна;

– збільшилася кількість парадигматичних смислових зв'язків в окремих дітей, більшою мірою завдяки непрямій (опосередкованій) допомозі логопеда. Самостійне утворення сполучень слів за стратегією парадигматичного зв'язку залишалось обмеженим; у першу чергу діти ЕГ сполучали слова синтагматичним зв'язком; проведений після цього аналіз мовленнєвого

конструкту, залучення уваги дітей до можливих варіантів смислових відношень сприяли формуванню узгоджень парадигматичного типу.

Висновок до 3 розділу

Робота логопеда з формування лексичної семантики у старших дошкільників з загальним недорозвитком мовлення ґрунтується на розширенні та уточненні у них імпресивного та експресивного словника, передбачає урахування зв'язків між його одиницями; здійснюється у безпосередніх видах діяльності дітей, як мовленнєвої, та і немовленнєвої.

Лексичні значення опрацьовують з дітьми з ЗНМ відповідно до психолінгвістичних закономірностей опанування цих значень за умов типового онтогенезу мовлення: пряме, конкретне значення; кумуляція і категоризація значень; контекстуальне значення; родовидові поняття; лексико-семантичні явища подібності, відмінності, багатозначності; семантико-смислові зв'язки синтагматичного і парадигматичного типів.

Запропонована експериментальна методика ураховує сучасні науково-методичні підходи до формування лексичної системності у дошкільників. Застосування методики дозволило покращити у досліджуваних мовленнєві уміння з використання номінативної лексики (предметної дієслівної, прикметникової), розвинути у них здатність до розрізнення та адекватного уживання лексичних значень (категоріального, контекстуального, антонімічного) та меншою мірою синонімічного, а також семантики лексичної багатозначності; сприяти розвитку навичок лексичної сполучуваності через включення слів у смислові зв'язки.

Узагальнені результати формувального експерименту наступні:

- діагностовано 12,5% дітей з достатнім рівнем сформованості лексичної семантики (у констатувальному експерименті – 0%); збільшилась на 12,5% кількість досліджуваних з середнім рівнем – стало 62,5% (у констатувальному експерименті – 50%); зменшився на 25% показник низького рівня – стало 25%, порівняно з 50% у констатувальному експерименті;

- найкращі результати досягнуто у ланці номінативної лексики: 75% досліджуваних досягли достатнього рівня (було 50% у констат. експерим.); - по 12,5% дітей досягли достатнього рівня у ланках лексико-семантичних значень та смислових зв'язків (0% у констат. експерим.);

- на 25% зменшився показник низького рівня сформованості лексико-семантичних значень (було 62,5% у констат. експерим., стало 37,5%); така ж ситуація у ланці само смислових зв'язків (було 75% у констат. експерим., стало 50%).

Недостатність показників підвищення достатнього і середнього рівнів та пониження низького рівня є об'єктивуються складністю мовних знань, пропорованих до засвоєння старшим дошкільниками з ЗНМ, та малим терміном впровадження експериментальної методики.

ВИСНОВКИ

За результатами теоретико-експериментального дослідження було зроблено такі висновки:

1. Проблема лексичної семантики вивчається у галузях лінгвістики, психолінгвістики, та частково лінгводидактики в аспектах навчання дітей мови і мовлення.

Лексична семантика як лінгвістична категорія інтегрує в собі лексику (номінативні одиниці або словниковий запас) і семантику (значеннєвий компонент лексики). У лексиці відображаються узагальнені уявлення дитини про навколишнє; слова є носіями певних значень, семантики; сукупність слів (лексика) – це система взаємозв'язаних фактів. Семантика – це сукупності різноманітних мовних значень; характеризується фіксованим зв'язок між значенням слів та їх звуковими формами. Семантичне значення слова є результатом мовленнєво-сміслового аналізу, який здійснюється у процесі зіставлення слів між собою з метою встановлення типових зв'язків чи відношень між ними в межах певного семантичного поля.

У лексичній семантиці розрізняють лексико-семантичні значення (категоріальне, контекстуальне, узагальнене, абстрактне, переносне), лексико-семантичні явища (синонімія, омонімія, антонімія, гіпонімія, багатозначність); семантико-сміслові зв'язки (ситуативні, синтагматичні, парадигматичні). Засвоєння системи лексичних, семантичних значень та смислових відношень забезпечує адекватність розуміння дитиною зверненого мовлення та змістовність її власного.

Засвоєння дітьми семантики слова відбувається шляхом від опанування його предметної співвіднесеності та засвоєння основного змісту до узагальненого лексичного значення, словесних понять та смислових зв'язків.

2. Відповідно до науково-теоретичного аналізу, дошкільники з загальним недорозвитком мовлення мають ряд особливостей у засвоєнні лексичної семантики. Їм властивий недостатній обсяг словника, зокрема дієслівної,

прикметникової, прислівникової лексики; доступними виявляються конкретні значення слів поряд з неточністю розуміння значень багатьох слів або їх нерозуміння за наявності у вжитку; труднощі опанування лексичних узагальнень та, відповідно, родо-видових відношень; труднощі засвоєння багатозначності слів та переносного значення. Суттєвим недоліком мовленнєвого розвитку дошкільників з ЗНМ визначено обмежені смислові зв'язки слів, серед яких переважають ситуативні, рідше синтагматичні і майже відсутні парадигматичні.

3. У констатувальному експерименті було обґрунтовано методику дослідження стану сформованості лексичної семантики у старших дошкільників з ЗНМ, яка передбачала вивчення у дітей номінативної лексики, лексико-семантичних значень та явищ, смислових зв'язків. Було діагностовано відсутність дітей ЕГ з достатнім рівнем досліджуваних знань, умінь; кількість осіб з середнім та низьким рівнем розподілилась порівну;

- дошкільники з середнім рівнем вільно користуються номінативним словником, але у них недостатньо сформована предметна співвіднесеність слів; об'єднують слова в лексичні групи, виділяючи категорійну ознаку, утруднюються у визначенні категоріально невідповідного елемента; частково розуміють значення антонімів; з труднощами розуміють синоніми; користуються ситуативними смисловими зв'язками, інколи синтагматичними; потребують допомоги у встановленні парадигматичного зв'язку;

- дошкільники з низьким рівнем здійснюють неправильний лексичний добір, зокрема дієслів та прикметників; з труднощами зіставляють назву слова з наочним відповідником; потребують допомоги для актуалізації слів; нездатні самостійно визначити категоріальну ознаку слів; вкрай обмежений словник антонімів, відсутні синоніми; смислові зв'язки слів несформовані.

Отримані результати свідчать про необхідність проведення спеціальної логопедичної роботи щодо засвоєння лексичної семантики старшими дошкільниками з ЗНМ.

4. Розроблено методичне забезпечення логопедичної роботи з формування лексичної семантики у старших дошкільників з ЗНМ. Запропоновано методику, яка побудована за урахуванням диференційного підходу відповідно до результатів констатувального дослідження, та психолінгвістичних закономірностей засвоєння дітьми системи лексичних значень в онтогенезі.

Застосування експериментального методичного забезпечення з формування лексичної семантики підтвердило її дієвість. Було відзначено показало позивну динаміку у зменшенні показників низького рівня та збільшенні показників середнього. Вагомим результатом вважаємо наявність показника достатнього рівня, якого не було діагностовано у констатувальному дослідженні. В цілому відзначаємо покращення мовних знань та мовленнєвих умінь у дітей ЕГ, зокрема точність використання номінативної лексики, швидка актуалізація слів, правильне сприймання і розрізнення більшості лексичних значень (виняток – синонімія та переносне значення); використання продуктивних стратегій у встановленні смислових зв'язків, пор що свідчить збільшення синтагматичних та поява окремих парадигматичних.

Разом з цим, складність мовленнєвого порушенням у дітей ЕГ та обмежений термін логокорекційної роботи не дозволили досягнути більш виразних результатів.

Перспективою дослідження вважаємо: 1. доповнення діагностичної методики для здійснення цілісного вивчення умінь смислового структурування у дошкільників з ЗНМ; 2. розроблення диференційних комплексів вправ з формування лексичної семантики для старших дошкільників з різним рівнем загального недорозвитку мовлення.