

**Л.Б. Халилова,  
Ю.Д. Шиганова**

## **Формирование лексико-семантических представлений о слове у младших школьников с речевым недоразвитием**

В статье раскрываются актуальные аспекты изучения лексико-семантических представлений учащихся с речевым недоразвитием, определяются основные направления методики коррекционно-педагогического воздействия, направленного на формирование различных типов отношений между единицами языка.

*Ключевые слова:* лексическое значение; лексико-семантические представления; младшие школьники с речевым недоразвитием; методика коррекционно-педагогического воздействия; синтагматические, парадигматические, эпидигматические представления о слове.

**С**тановление лексического значения у детей проходит ряд этапов, начиная с младенчества и заканчивая младшим школьным возрастом. Опираясь на закономерности формирования лексико-семантических представлений детей в условиях нормы, мы говорим о сложности речевого онтогенеза как процесса, в который входит множество разнообразных, противоречивых и пересекающихся линий развития. Поэтому столь сложный феномен заслуживает специального рассмотрения в аспекте прояснения внутренних механизмов возникновения и формирования лексических единиц языковой сферы.

Исследование, проводимое нами в рамках заявленной проблемы, было направлено на изучение механизмов свободного ассоциирования учащихся с речевым недоразвитием с целью определения объема и уровня сформированности их семантических полей; выявление особенностей функционирования в лексической системе языка младших школьников парадигматических связей; определение специфики формирования в лексической системе детей данной категории синтагматических связей.

Результаты исследования объема семантического поля у учащихся посредством проведения свободного ассоциативного эксперимента позволили зафиксировать, что у детей с нарушением речи становление ядра (центра)

и периферии семантического поля, в отличие от их сверстников с нормальным речевым развитием, значительно задерживалось. Полученные данные подтвердили, что дифференциация отношений внутри центра семантического поля у детей с речевой патологией имела определенные особенности:

- ассоциации школьников с недоразвитием речи в большей степени, чем у детей с нормальным речевым развитием, носили немотивированный, случайный характер;

- отмечалась задержка в формировании семантических полей по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками;

- наиболее сложным звеном формирования семантических полей у детей с нарушениями речи являются выделение центра (ядра) семантического поля и его структурная организация.

Изучая способы вычленения младшими школьниками парадигматических группировок слов, нами было выявлено, что у большинства учащихся с нарушением речи наблюдался весьма разнообразный характер ошибочных решений, имел место более длительный временной промежуток установления семантической однозначности, сомнения в отнесении конкретной лексемы к тому или иному семантическому полю. Детей с речевым недоразвитием отличало специфическое «застревание» на незнакомых лексемах, чем и обуславливался в дальнейшем ошибочный поиск синонимической корреляции слова. Таким образом, для младших школьников с речевым недоразвитием характерен феномен неполного овладения значением слова (сформировано лишь представление о слове как одном из признаков обозначаемого объекта), была выявлена несформированность парадигматического пространства лексикона: они с трудом устанавливали взаимоотношения между словами, парадигматические связи формировались медленно и избирательно.

Исследуя способы вычленения младшими школьниками синтагматических отношений между значениями слов на примере словосочетаний, имеющих признаки синтаксически и семантически целостной единицы, нами был выявлен достаточный уровень развития синтагматического аппарата языка учащихся. Для обеих групп детей практически идентичным оказался показатель частичной сформированности семантических реляций: синтагматические связи, реализуемые в лексическом пространстве языка, оказались для большинства младших школьников с речевыми нарушениями значительно более прочными, нежели парадигматические, и по основным количественным показателям приближались к показателям нормы. Данное обстоятельство мы объясняли не только более простым и естественным способом становления и функционирования семантических реляций в языке говорящего человека, но и спецификой коррекционного сопровождения, включающей планомерную языковую работу, где особый упор делался на отработку способов лексической сочетаемости слов друг с другом.

Обращаясь к методике коррекционной работы, направленной на формирование представлений о лексической системности у учащихся с недоразвитием речи, нами были выделены следующие принципиальные для нас *позиции психолингвистической теории*:

*1. Определенная этапность порождения и восприятия речевого высказывания.*

Психолингвистический анализ механизма порождения речевых высказываний имел самое непосредственное отношение к методике логопедической работы, поскольку знание этих закономерностей, а также основных операций, реализующих процесс порождения речи, являлось той необходимой теоретической базой, опираясь на которую коррекционный педагог мог эффективно решать задачи формирования и совершенствования речевого высказывания, определять глубинное содержание входящих в него единиц лексико-семантической сферы языка.

*2. Строение языковой способности человека, с акцентом на семантическом ее компоненте.*

Выбор содержательных компонентов являлся необходимым этапом порождения речевого высказывания, и правила, по которым этот этап реализовывался, различны (по сложности) у взрослых носителей языка и у детей: выбор содержания, адекватного ситуации, производился в целях коммуникации и осуществлялся из наличных у говорящего средств для выражения знаний о реальной ситуации. Это определялось стратегиями освоения лингвистических явлений, в частности, формированием «мостов» между содержанием и выражением, свойственных языковым единицам. В связи с этим было важно решить проблему поэтапного освоения языковых средств, где связующим звеном, организующим этапы освоения языковой структуры, служило языковое значение.

*3. Три измерения языкового пространства (синтагматика, парадигматика, эпидигматика), диктующие правила существования различных типов отношений между единицами языка.*

Для понимания специфики парадигматических и синтагматических отношений весьма существенным являлось осознание различий в характеристике языковых единиц: элементы, соотносимые в парадигматическом плане, следовало рассматривать со стороны их качества, внутренней определенности, присущие им свойства не зависели от целого, в которое они потенциально могут войти. Элементы, вступающие в синтагматические отношения и составляющие конкретную пространственно-временную конструкцию, помимо собственной качественной характеристики приобретали еще функциональные свойства, и на этой основе — особое контекстное значение. В речевом контексте (то есть в синтагматике) значение и ценность языковой единицы уточнялось, каждый речевой элемент выполнял определенную функцию, которая влияла на качество языковой единицы — ее ценность.

Любое слово, являясь двусторонней языковой единицей, не ограничивалось только линейными (синтагматическими) и ассоциативными (парадигматическими) внутриязыковыми отношениями с прочими единицами русской лексики. Будучи третьим типом лексико-семантических отношений, эпидигматика представляла собой деривационно-смысловые связи слов в единстве их синтагматических и парадигматических свойств.

Опираясь на данный теоретический посыл, а также на результаты исследования, позволившего выявить у учащихся с речевым недоразвитием специфику

оперирования лексико-семантическими средствами языка, нами была разработана и апробирована следующая модель психолого-педагогической коррекции, представленная *тремя* последовательно сменяющимися друг друга *разделами*:

1. *Формирование представлений о лексической синтагматике* у младших школьников с речевым недоразвитием предполагало осмысление явлений в процессе их функционирования, в реальных пространственно-временных условиях, основываясь на постижении целостных структур, их дифференциации и интеграции.

2. *Формирование представлений о лексической парадигматике* путем установления различий и тождеств предметов, их иерархической классификации: соотнесение явлений действительности (и мыслей о ней) по их внутренним свойствам, в отвлечении от процесса их функционирования.

3. *Формирование представлений о лексической деривации*, способствующей более глубокому системному изучению лексики, отражающей специфичные отношения между словами с точки зрения близости их материальной формы и семантической сущности.

Поскольку вопрос о становлении языкового значения являлся одним из центральных вопросов речевого развития младших школьников с речевыми нарушениями, постольку это обуславливало несомненную приоритетность формирования его семантического компонента, являющегося стержневым в структуре развития языковой способности учащихся.

*Формирование представлений о лексической синтагматике* включало в себя комплекс упражнений, направленных на формирование способов вычленения учащимися синтагматических отношений между единицами языковой сферы — лексической сочетаемости, которая устанавливается между значениями слов в пределах одного речевого потока — словосочетания и предложения. Подобные задания основывались на анализе детьми четырех лексических конструкций (словосочетаний). Дети учились выявлять лексему, с которой отношения сочетаемости были нарушены или лексическая ошибка искажала содержание фразы, поскольку возникающие при этом ассоциации подсказывали противоположный смысл.

Система упражнений, формирующих у младших школьников лексическую сочетаемость слов, базировалась на использовании методических приемов, позволяющих установить, с какими прилагательными, существительными нельзя составить определенное словосочетание; выбрать наречия, глаголы, имеющие семантически близкое сходство, которые могут быть добавлены в предложения, какими однородными определениями можно распространить повествовательный текст и т. д.

Предлагаемые нами методические приемы были направлены на преодоление узкой трактовки лексической сочетаемости, в основе которой лежали семантические признаки, отражающие структуру предметно-логических отношений. Предлагая путь поэтапного становления синтагматической функции, нам удалось сформировать понятие «значение словосочетания» как наименования фрагмента внеязыковой действительности, показать отношения контраста языковых единиц в их линейных связях, научить младших школьников распознавать относительный

характер различимости единиц: на конкретных примерах проследить, как в одних позициях лексические единицы различаются, в других частично или полностью совпадают. В ходе целенаправленной языковой коррекции, ориентированной на формирование синтагматических отношений между единицами лексико-семантической сферы языка, систематизировались представления детей о контекстной упорядоченности семантических единиц в составе словосочетания: обращалось их внимание не только на план выражения, образующийся по синтаксической модели на основе подчинительной грамматической связи, но и на не менее важный план содержания, выражающий законченный в смысловом и структурном отношении минимальный компонент развернутого речевого высказывания. Отражение различных видов сочетаемости в предлагаемых нами методических приемах позволило вскрыть механизмы формирования синтагматических связей, уделяя особое внимание валентности языковых единиц.

Таким образом, коррекционная работа в рамках текущего раздела была направлена на формирование отношений на основе смежности понятий, на разграничение отдельных значений полисемичного слова, поскольку лексическая сочетаемость является тем фундаментом, на основании которого формируются сложноорганизованные равноправные и взаимозаменяемые отношения языковых единиц.

*Формирование представлений о лексической парадигматике* предполагало становление и функционирование в языке учащихся с речевым недоразвитием устойчивых системных отношений — антонимии и синонимии: дети учились распознавать отношения, в которые вступают слова, связанные между собой логически, семантически и грамматически.

Данный раздел содержал упражнения, нацеленные на формирование синонимических и антонимических связей слов, отражающих специфику механизма номинации «участков» смысловых полей, составляя совокупность лексических единиц (лексико-семантическое поле), представляя различные отношения предметов и явлений в его ядерно-периферийном строении.

Выполнение заданий на выявление синонимических и антонимических связей расширило объем словаря учащихся, способствовало формированию семантических полей, включающих заданные лексемы, умению выделять в структуре значения слова основной дифференциальный семантический признак, сопоставлению языковых единиц по существенным семантическим признакам. Подобные задания активизировали процесс поиска детьми смысловых связей на «заданных участках» семантических полей, формировали и систематизировали определенные синонимические и антонимические ряды.

Планомерно проводимая языковая работа в рамках текущего раздела имела определенную этапность в формировании парадигматических отношений, подразделяясь на подготовительные, обучающие и закрепляющие упражнения.

К числу подготовительных нами были отнесены задания, нацеленные на устный подбор синонимов и антонимов к различным частям речи, без ак-

цента на толковании значений слов, входящих в данный речевой материал; давалось объяснение терминам слова-антонимы, слова-синонимы; объяснялось, для чего нужны подобные отношения в языке.

На этапе обучающих упражнений дети выполняли задания на установление смысловых тождеств к заданному слову, установление противоположности или смежности объектов или явлений, на указание «лишнего» слова в антонимичных или синонимичных рядах, самостоятельный подбор синонимов и антонимов на материале словосочетаний.

Закрепляющий этап работы содержал усложненный речевой материал с наименее частотными лексическими единицами, входящими в состав предложения и текста, работу с пословицами, выявление парадигматических отношений только на вербальном плане.

Разработанные нами методические приемы направлены на усвоение абсолютного характера отношений, возникающих на основе сходства или противопоставления понятий. Предлагаемые задания позволили обучить детей с речевым недоразвитием пользоваться «понятиями», расширяя сферу строго определенных условий общения, условий специфической учебной деятельности, надстраивая ее над вполне успешным использованием «представлений» в обычной повседневной жизни.

Структурированное и реализованное подобным образом коррекционное сопровождение младших школьников с речевыми нарушениями способствовало относительной сформированности у детей данного контингента когнитивных функций слова, отработке умений правильного обозначения предметов и явлений окружающей действительности, становлению функций обобщения и абстрагирования их свойств и связей, возможности осуществления операции идентификации на основе полученного опыта, учету тождественных и контрастных языковых единиц в их линейных связях.

Наличие синонимов в языке младших школьников обусловило их способность видеть предмет с различных точек зрения, отмечать в нем разные аспекты, особенности, образовывать различные синонимические ряды, члены которых различались коннотациями, сферой употребления, сочетаемостью с другими словами. Совершенствование сферы антонимических отношений, организованных попарно и имеющих признаковый характер, позволило раскрыть, как «старый» опыт, закрепленный в значениях слов, служил значимой основой порождаемых речью единиц, и наоборот, зафиксировать то, как «новая» действительность «вошла» в язык младших школьников с нарушениями речи, становясь неотъемлемой частью его единой системы.

*Формирование представлений о лексической деривации* предполагало знакомство учащихся с явлением многозначности.

На подготовительном этапе работы детям объяснялось, что многозначных слов в языке больше, чем однозначных, предлагалось определять разницу между значениями одинаковых слов, особо подчеркивалось, что чаще всего у многозначных слов одно значение исходное (его называют прямым), а другие значения — производные от него.



В ходе занятий устанавливалось, что прямое значение связано с первым образом, который возникал, когда дети слышали слово вне контекста, отдельно от других слов. Далее вводилось переносное значение в зависимости от словосочетаний, где перенос мог происходить из-за сходства внешних признаков объектов или явлений. Учащиеся выполняли задания на выделение значений (прямых и переносных) у имен существительных, имен прилагательных, глаголов, их знакомили с тем, что прямое значение бывает более конкретным, называет какое-то очевидное явление (то, что можно увидеть глазами, измерить, пощупать, услышать), а переносное содержит абстрактные понятия. На конкретных примерах показывалась разница, что одно и то же слово может отвечать в предложении на разные вопросы, нести прямой или переносный смысл. Обязательной составляющей данного этапа являлись задания, направленные на установление «общего признака», обнаруживая, таким образом, равноправие значений многозначных слов: учащимся предлагалось перечислить значения определенного слова и составить предложения с этим словом в различных значениях.

Закрепляющий этап работы содержал упражнения, совершенствующие умения определять способы переноса значений на основе сходства и смежности понятий. Дети определяли, что лежит в основе переносных значений заданных слов, называли значения, основанные на сравнении предметов, явлений с частями тела, свойствами, чертами характера и т. д.

Учащимся предлагалось выявить, смежность каких явлений положена в основу переносных значений определенных слов, назвать все значения слов и указать, какие из них основаны на сходстве, а какие на смежности.

Динамичность, творческий характер родного языка, предопределяемые кругом его основных функций — познавательной и коммуникативной, — предполагали формирование «основы» для становления у младших школьников с речевым недоразвитием механизмов варьирования словесными знаками в целом и отдельными его сторонами: системной значимостью слова, условием и результатом семантической актуализации его лексического содержания в направлении, обратном процессу обобщения: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от виртуального к актуальному.

Моделируемая таким образом лексико-семантическая работа позволила нам подвести учащихся с речевым недоразвитием к пониманию того, что предметы и явления окружающей действительности образуют особое смысловое содержание, которое должно быть выражено в речи. Посредством специального коррекционного сопровождения необходимо совершенствовать представления детей данного контингента об основных измерениях языкового пространства, учитывая важнейшее значение в становлении у учащихся лексической системности как одного из механизмов формирования языковой способности, особо значимой и необходимой для успешного овладения ими школьной программой.

*Литература*

1. *Богданова Г.А.* Тестовые задания по русскому языку. 5 класс: пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2010. 136 с.
2. *Глухов В.П.* Психолингвистика: учебник для факультетов специальной педагогики и психологии педагогических и гуманитарных вузов и коррекционных педагогов-практиков. М.: В. Секачев, 2013. 344 с.
3. *Дроздова О.Е.* Основы языкознания для школьников. Факультативный курс. 6–9 классы: пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2009. 318 с.
4. *Виноградов В.В.* Основные типы лексических значений слова // Вопросы языкознания. 1953. № 5. С. 3–29.
5. *Левицкий Ю.А.* Проблемы лингвистической семантики. 2-е изд. М.: Либроком, 2009. 152 с.
6. *Серебрякова Н.В.* Развитие лексики у дошкольников со стертой дизартрией: метод. пособие. СПб.: КАРО, 2009. 224 с. (Серия «Коррекционная педагогика».)
7. *Уфимцева А.А.* Лексическое значение: Принцип семиологического описания лексики / Под ред. Ю.С. Степанова. 4-е изд. М.: Либроком, 2010. 240 с. (Лингвистическое наследие XX века.)
8. *Халилова Л.Б.* Семантические нарушения и пути их преодоления у детей с расстройствами речи // Психолингвистика и современная логопедия / Под ред. Л.Б. Халиловой. М.: Экономика, 1997. С. 227–240.

*References*

1. *Bogdanova G.A.* Testovy'e zadaniya po russkomu yazy'ku. 5 klass: posobie dlya uchashhixsya obshheobrazovatel'ny'x uchrezhdenij. M.: Prosveshhenie, 2010. 136 s.
2. *Gluxov V.P.* Psixolingvistika: uchebnyk dlya fakul'tetov special'noj pedagogiki i psixologii pedagogicheskix i gumanitarny'x vuzov i korrekcionny'x pedagogov-praktikov. M.: V. Sekachev, 2013. 344 s.
3. *Drozдова O.E.* Osnovy' yazy'koznaniya dlya shkol'nikov. Fakul'tativny'j kurs. 6–9 klassy': posobie dlya uchashhixsya obshheobrazovatel'ny'x uchrezhdenij. M.: Prosveshhenie, 2009. 318 s.
4. *Vinogradov V.V.* Osnovny'e tipy' leksicheskix znachenij slova // Voprosy' yazy'koznaniya. 1953. № 5. S. 3–29.
5. *Leviczkij Yu.A.* Problemy' lingvisticheskoy semantiki. 2-e izd. M.: Librokom, 2009. 152 s.
6. *Serebryakova N.V.* Razvitie leksiki u doshkol'nikov so stertoj dizartriiej: metod. posobie. SPb.: KARO, 2009. 224 s. (Seriya «Korrekcionnaya pedagogika».)
7. *Ufimceva A.A.* Leksicheskoe znachenie: Princip semiologicheskogo opisaniya leksiki / Pod red. Yu.S. Stepanova. 4-e izd. M.: Librokom, 2010. 240 s. (Lingvisticheskoe nasledie XX veka.)
8. *Xalilova L.B.* Semanticheskije narusheniya i puti ix preodoleniya u detej s rasstrojstvami rechi // Psixolingvistika i sovremennaya logopediya / Pod red. L.B. Xalilovoj. M.: E'konomika, 1997. S. 227–240.



*L.B. Khalilova,  
Y.D. Shiganova*

**Formation of Lexical and Semantic Notions  
about the Word at Junior Pupils with Speech Under-Development**

The article reveals the topical aspects of studying lexical and semantic notions of pupils with speech under-development. The authors determine the basic directions of methods of correctional and pedagogical influence, directed at the formation of different types of relations between language units.

*Keywords:* lexical meaning; lexical and semantic notions; junior pupils with speech under-development; methods of correctional and pedagogical influence; syntagmatical, paradigmatic, epigrammatical notions about the word.