

ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКОНА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Работа посвящена состоянию лексикона, его организации и особенностям функционирования структур семантического поля у детей с общим недоразвитием речи и их сверстников с нормальным речевым статусом. У школьников данных групп выявлены значимые различия между сформированностью объема, качеством словаря, обобщающих понятий, денотативного и сигнификативного значений слова, общекатегориального значения лексем и пресуппозиции лексического значения слов, их дифференциальных семантических компонентов и представлений о действиях, предметах и их признаках, умений выделять в аспектуальной ситуации актанты (объекты, субъекты, их качества и предикаты). Эти составляющие определяют различный уровень умений компонентного семантического анализа и характер стратегии объяснения значения слова.

Ключевые слова: лексикон, орфографическая грамотность, семантическое поле, структура лексического значения слова.

I. Prishchepova

LEXICON OF PRIMARY SCHOOL PUPILS WITH SPEECH PROBLEMS

The paper focuses on the lexicon and its organization as well as the functioning of the structures of the semantic field of children with general speech underdevelopment and their peers with normal speech. Significant distinctions are revealed between the two groups of children concerning the volume and quality of the vocabulary, the general concepts, the denotative and significative word meanings, the categorical lexeme meaning, the presupposition of the lexical meaning of words as well as the differential semantic components and ideas on actions, objects and their characteristics, the ability to identify the actors (such as objects, subjects and their qualities and predicates) in the aspectual situation. These components determine various levels of abilities of the component semantic analysis and the character of strategy of explaining the meaning of words.

Keywords: lexicon, orthographical literacy, semantic field, structure of lexical meaning of the word.

Успешность овладения младшими школьниками учебными компетенциями, в частности орфографической грамотностью, зависит от сформированности их лексикона [1; 4; 5; 8]. Большинство орфограмм русского правописания подчиняется морфологическому принципу письма. Его базовые алгоритмы используются при нахождении орфограмм в ходе применения и других принципов правописания. Успешность орфографически правильного письма обеспечивается достаточным объемом и качеством лексического запаса, его системностью, сформированностью понятий о предметах и яв-

лениях, об их качествах, свойствах, действиях. В письме проявляется система грамматико-орфографических знаний и умений, подключаются операции по актуализации, поиску и выбору слов из семантического поля.

Значимыми являются умения, позволяющие выбирать, сравнивать слова по их семантическим и ситуационным признакам, по звуковому и акцентологическому контуру, находить ближнеродственное слово на основе семантического единообразия и лексического единства всей цепочки родственных слов.

Исследование лексики младших школьников проводилось нами с учетом представлений когнитивной психологии о моделях хранения, переработки и актуализации информации [10], об организации и функционировании семантических полей [6; 7; 12], о теории слова [2; 12], о структурно-семантических типах слов [2], а также о современных представлениях об особенностях лексики у детей с речевым недоразвитием [3; 9]. Интерпретацию данных мы осуществляли на основе модели организации лексической системности, описанной С. Н. Цейтлин [11].

В экспериментальном исследовании приняло участие 90 школьников с ОНР (III-го уровня развития речи) неосложненного генеза (по 30 учащихся вторых, третьих и четвертых классов) (ЭГ) и такое же количество их сверстников с нормальным речевым статусом (КГ). Качественный и количественный анализ проводился с учетом выделения пяти уровней выполнения заданий, среднего значения (определения межгрупповых факторов), множественных сравнений на основе критерия Шеффе. По всем показателям достоверность различий была высокой (при $p \leq 0,01$). Обработка данных произведена с помощью компьютерной программы SPSS-15 (академическая лицензия СПбГУ).

При анализе результатов выполнения заданий мы использовали следующие критерии оценки уровня усвоения лексики: объем и качество словаря, определяемое структурой значения слова; характер актуализации и выбор лексем; уровень развития лексической системности и характер организации семантических полей; стратегия объяснения значения слова; характер парадигматических, синтагматических и других отношений между лексемами; владение на практическом уровне лексическим значением слов.

Наиболее высокие результаты продемонстрировали учащиеся контрольных и экспериментальных групп при *исследовании*

объема и качества словаря имен существительных. Средние показатели испытуемых ЭГ (среднее значение равнялось: вторые классы — 2,93, третьи классы — 2,97, четвертые классы — 2,97) оказались значительно ниже по сравнению со сверстниками КГ (среднее значение: вторые классы — 3,70, третьи классы — 3,67, четвертые классы — 3,93).

У 53,3% второклассников, 50% третьеклассников и 83,3% четвероклассников КГ словарь соответствовал возрастной норме, что позволило показать и назвать все 264 предъявленные картинки (высокий уровень). Ни один ребенок ЭГ не смог выполнить задание столь успешно. Дети КГ демонстрировали достаточный уровень генерализации, оптимальность актуализации, выбора и скорости воспроизведения лексем, объединяли одним словом названия предметов живой и неживой природы, подбирали к обобщающему слову группу лексем, составляющих ядро семантического поля. Отмечался высокий уровень понятийного поиска слова. Языковое сознание характеризовалось сформированностью языковых обобщений, преобладанием парадигматических отношений между лексемами (яблоко/*фрукт*) над синтагматическими (яблоко/*красное*). Словарный запас отличался наличием многообразия родовидовых понятий, автоматизированностью энграмм (дни недели, месяцы).

Объем словарного запаса 13,3% второклассников, 10% третьеклассников и 16,7% четвероклассников ЭГ, а также 23,3% второклассников, 36,7% третьеклассников и 13,3% четвероклассников КГ приближался к уровню возрастной нормы (уровень выше среднего). Дети ЭГ не усвоили отдельные слова с обобщенным, отвлеченным значением (например, водный транспорт, инструменты). Единичные замены слов, близких по семантике, были связаны со смешением родовидовых признаков соответствующих понятий (чашка/чайник, молоток/топор). Отмечалось неоправданное расширение или

сужение значения лексемы в результате недостаточно систематизированных операций поиска и выбора слова, использования неверной стратегии его актуализации из семантического поля на основе сходства ситуации (например, «головные уборы» называли «одеждой»). Школьники КГ в единичных случаях заменяли низкочастотные слова по родовидовым признакам (шинель/мундир). Процесс выбора и актуализации слова происходил быстро и автоматизированно.

У большинства реципиентов ЭГ (70% второклассников, 80% третьеклассников, 66,7% четвероклассников) объем словаря находился в пределах бытовой тематики (средний уровень). В отличие от сверстников КГ, учащиеся ЭГ не усвоили названия отдельных предметов живой и неживой природы. Они отказывались отвечать, объясняли, что не знают названия картинок, на которых изображены: локоть, стопа, каменщик, столяр, фуражка, рубанок, арфа. Ситуативный характер использования слова, несформированность ряда обобщающих понятий вызывались недостатками сукцессивно-симультанных операций классификации субъектов и предметов. Поэтому дети ЭГ не могли одним словом (гиперонимом) объединить названия нескольких картинок (гипонимов) (например, «профессии», «времена года», «посуда»). Ошибочный выбор слов производился и на основе семантической близости, смешивались родовидовые (кружка/стакан/чашка/бокал) и ситуативные признаки предмета, (ложка/кухня).

У 3,3% третьеклассников, 3,3% второклассников и 3,3% четвероклассников ЭГ словарный запас был ограничен исключительно бытовой тематикой (низкий уровень). Бедность стратегий выбора слов проявлялась в преимущественном выделении лексем с учетом их формально-звуковых и акцентологических признаков (поезд/пояс). Учитывая физиологический закон силы, можно предположить, что в речевой системе испытуемых ЭГ семантические связи не

являлись доминирующими. Поэтому в ходе поиска искомым словам не затормаживались звуковые, акцентологические, ситуативные связи. При определении лексического значения слова дети ЭГ не анализировали отношения слова с образом предмета, передаваемым изображением на картинке. В их языковом сознании не преодолевались (не затормаживались) неадекватные ассоциации, связанные с фонетической и акцентологической оболочкой слов, с частотой употребления того или иного значения каждой лексемы и т. д. [7].

Дети ЭГ чаще ошибались при установлении адекватных связей между звуковым, зрительным образом слова, его денотативным и понятийным содержанием. Они испытывали трудности при дифференциации общих (интегральных) и различающихся (дифференциальных) смысловых компонентов (сем как минимальных единиц языкового плана содержания). Лексикону младших школьников ЭГ не присущи свойства динамической функциональной системы с устойчиво организованными синтагматическими и парадигматическими связями между лексемами и семантическими полями. При актуализации слов дети ЭГ, в отличие от одноклассников КГ, преимущественно опирались не на парадигматические, а на синтагматические связи. Неточность словоупотребления детей ЭГ выражалась в вербальных парафазиях.

С учетом анализа характера ошибок учеников ЭГ нами были выделены две группы ошибок.

Первая группа ошибок обусловлена недостатками организации и функционирования ядра семантического поля и близлежащих к нему структурных звеньев лексической системы, в частности неавтоматизированностью механизма выбора слов, недостатками операций выделения пресуппозиции лексического значения слова, т. е. семантического компонента суждения, необходимого для правильного осмысления и употребления лексемы. У детей отмечались

ошибки формально-семантического уровня: замены семантически близких слов, относящихся к одному семантическому полю и выражающих отношение подобия (клюква/брусника, нора/берлога); замены слов на основе внешнего сходства предметов (веревка/ленточка, танк/броневик); замены слов на основе установления родовидовых отношений (лисенок/зверь/животное); замены слов, объединенные общностью ситуации (тетради/класс, батарея/вода); замены слов словосочетаниями (ложка/чтобы кушать); замены слов-наименований описанием ситуации, с которой связан предмет (труба/это когда трубач играет); замены слова-наименования описанием его признака, т. е. воспроизведение синтагматической связи (земляника/сладкая, кот/пушистый); замены словообразовательными «неологизмами» (повар/кашеварщик, арфа/гуся); замены слов однокоренными словами (стекляшка/стекло, весна/весенний); замены слов звукоподражаниями (кошка/мяу, ципленок/пи-пи); замены имен нарицательных именами собственными (собака/Рекс, пчела/Майя); замены слов-наименований лексемами молодежного сленга (учительница/училка, телевизор/телек); смешение слов, обозначающих часть и целое (поезд/колесо, ромашка/листки); употребление слов с неоправданным расширением их значений (вишня/фрукт, секретер/мебель); употребление слов с неоправданным сужением их значений (класс/парты, транспорт/машина); интерференции (автомобиль/авто, компьютер/комп) и контаминации (пушка/пушкалет, компьютер/комбук) как проявления одного из видов звуковой ассоциации лексем.

Вторая группа ошибок отражала недостатки функционирования различных звеньев лексической системы, операций актуализации и выбора слов-наименований ядра и периферии семантического поля. Отмечалась несформированность пресуппозиции лексического значения слова и его утвердительной части. Таким образом, в первом

случае дети не усваивали классифицирующие смысловые компоненты лексического значения слова, составляющие необходимое условие его правильного осмысления и употребления. Во втором случае затруднения в усвоении детьми ЭГ утвердительной части лексического значения слова вызывались недостаточностью дифференциальных смысловых компонентов, с помощью которых в норме слово можно отличить от всех других слов одного семантического поля. Доминировали стратегии выбора лексем на основе установления акустических и акцентологических связей, что приводило к ошибкам формально-звукового характера (кот/кит, танк/банк, пианист/артист) и формально-ритмического характера с актуализацией слов бытового словаря и образованием «неологизмов» (тачка/прачка/ткачка, катушка/подушка).

Исследование умения называть действия по предъявленному предмету выявило у испытуемых ЭГ относительную сформированность лексических единиц с конкретным значением и недостатки усвоения пресуппозиции лексического значения глаголов, трудности дифференциации лексико-семантических значений глаголов с абстрактным значением.

Несмотря на определенную динамику роста средних семантических показателей в экспериментальной группе от класса к классу, она не обеспечивала им высокого уровня выполнения данного задания (среднее значение равнялось: вторые классы — 2,73, третьи классы — 2,70, четвертые классы — 2,83). Ни один ребенок ЭГ не смог показать высокую результативность.

26,7% второклассников, по 43,3% третьеклассников и 53,3% четвероклассников КГ продемонстрировали достаточный для своего возраста объем и качество словаря глаголов, выполняли задание автоматизированно, на высоком уровне.

У 10% второклассников, 10% третьеклассников и 13,3% четвероклассников ЭГ, а также у 53,3% второклассников, 50%

третьеклассников, 43,3% четвероклассников КГ лексикон соответствовал возрасту, однако в единичных случаях они неточно подбирали слова, что объяснялось недостатками актуализации и выбора нужной лексической единицы из ядра семантического поля (плавает/*ныряет*, учит/*рассказывает*) (уровень выше среднего). В случае незнания лексем в ответе учащиеся КГ опирались на значение корневой морфемы и на реально существующие предметы («*Скалолаз лазит по скалам*», «*Военный воюет ... на войне*»). Неправильные ответы находили и исправляли самостоятельно.

Большинство учащихся ЭГ (53,3% второклассников, 50% третьеклассников и 56,7% четвероклассников) не опиралось на помощь экспериментатора, в половине случаев давали неправильные ответы (средний уровень). Они стали результатом стратегии выбора слов на основе звукового или акцентного сходства лексем (строить/*кроить*, кататься (на велосипеде)/*качаться*). Использование «неологизмов» объяснялось сужением лексического значения глаголов и недостатками механизма словообразования (кататься/*педалить*). Часто дети использовали глаголы общего и недифференцированного значения (ползать/*двигаться*). В отдельных случаях отмечалось неадекватное использование глаголов, что отражало несформированность представлений о действиях и немотивированную стратегию актуализации и выбора данных лексем (прыгать (о кузнечике)/*ходить*, строить (о каменщике)/*резать*).

Отдельные ответы 36,7% второклассников, 40% третьеклассников и 30% четвероклассников ЭГ точно отражали усвоение лексико-семантического значения глаголов (уровень ниже среднего). При выполнении данного задания часто синтагматические ассоциации преобладали над парадигматическими (лечить/*смотреть горло*, готовить/*кашу варить*). Дети демонстрировали относительную сформированность денотативного значения слов и ярко выраженные

недостатки формирования сигнификативного значения слова, что направляло ребенка ориентироваться на звучание и значение корневой части глагола вместо актуализации интегрального смыслового компонента значения слова («*Повар варит*»).

Неадекватное использование глаголов проявлялось в том, что учащиеся данной категории называли действия, не соответствующие роду деятельности или способу передвижения изображенных на картинках персонажей («*Скалолаз прыгает*», «*Военный чинит*»). Затрудняло актуализацию и выбор глаголов неумение выделять актанта (в частности, объекты и субъекты), т. е. «участников» предикативной ситуации. Недостатки регулирующей функции речи и самопроверки не позволяли предупредить ошибки, вызванные нарушением механизма поиска и выбора слов из семантического поля с учетом иерархии различных связей между ними, а именно замен глаголов по звуковому, акцентологическому сходству и немотивированному характеру стратегии выбора слов (летает/*катает*, ползает/*вязать*). Большинство ошибок отмечалось у учащихся ЭГ при назывании глаголов с абстрактным значением (учит, служит) и меньше — при обозначении конкретных действий (плавает, прыгает).

Анализируя полученные результаты, мы выделили три группы ошибок, допускаемых учащимися ЭГ.

Первая группа ошибок возникала в результате недостатков операций выбора лексем из ядра семантического поля и близких структурных звеньев лексической системы. Опора на формальные семантические ассоциации (тематические ассоциации, по Р. И. Лалаевой) приводила к следующим вербальным парафазиям: к использованию глаголов более общего недифференцированного значения (готовить/*делать*); к неточному употреблению глагола (ехать/*крутить (педали)*); к выбору глагола с другим значением (плавать/*мыться*, ползет/*идет*); к сужению значения глагола (служить/*хо-*

дуть/маршировать, учить/спрашивать); к замене действия его описанием (плавать/лапками двигать) или описанием ситуации (ползать/по камням изворачиваться как кольцами); к замене глагола с конкретным значением предметом, на который направлено действие (учить/детей, готовить/суп); к смешению глаголов на основе единой ситуации действия (плавать/загорать, готовить/жарить).

Вторая группа ошибок отражала недостатки актуализации и выбора глаголов из ядра и периферии семантического поля при опоре на формальные звуковые и акцентологические связи слов. Эти ошибки отмечались при образовании «неологизмов» с опорой на звуковой облик корневой морфемы названия субъекта и продуктивный суффикс (поварит, велосипедит), а также при назывании конкретного действия звукоподражанием (готовить/буль-буль).

Третья группа ошибок была вызвана грубым недоразвитием у детей способности к восприятию лексического значения слов, недостатками сформированности его интегрального (классифицирующего) и дифференциального компонентов, затруднениями при выделении в предикативной ситуации актантов. Среди ошибок отмечались: неадекватный выбор глагола (учить/мастерит); замена операций выбора лексемы подбором цепочки родственных слов (строить/стройка/построенный) или определением морфемного состава слова («велосипедист ... ве — приставка, лос — корень»); выделение вместо глаголов имен существительных и имен прилагательных (плавать/пловец, готовит/готовый); актуализация глагола, не соответствующего роду деятельности или способу передвижения изображенных на картинке персонажей («скалолаз прыгает», «военный чинит»).

Трудности актуализации и ошибки при выборе **определения к слову, обозначающему предмет**, отражали недостатки формирования словаря имен прилагательных с конкретным и абстрактным значением у

младших школьников ЭГ (среднее значение равнялось: вторые классы — 2,30, третьи классы — 2,60, четвертые классы — 2,73). Показатели сформированности лексических операций у сверстников КГ были значительно выше (среднее значение составляло: вторые — четвертые классы — по 3,87, третьи классы — 3,57).

Ученики КГ показали значительную динамику выполнения задания и незначительный разброс данных. У 16,7% второклассников, 20% третьеклассников и 16,7% четвероклассников КГ данное задание не вызвало затруднений (высокий уровень).

У школьников ЭГ, в отличие от их сверстников КГ, отмечался недостаточный уровень сформированности семантических полей словаря имен прилагательных, который бы отражал наличие представлений о собственных качествах предметов, не зависящих от свойств других предметов, а также представлений об относительных признаках предметов, выявляемых через отношение данных предметов к другим предметам и явлениям.

При актуализации и выборе относительных прилагательных, обозначающих временные ориентиры отношения предметов к элементам окружающей действительности, 3,3% второклассников и 10% четвероклассников ЭГ в единичных случаях опирались на дифференциальные семантические компоненты. Поэтому имена прилагательные заменяли именами существительными, актуализировали тематические связи между ними, а именно — отношения предмета и его характерного признака (старые сапоги /сапоги в дырках) (уровень выше среднего). Они не различали классификационные и дифференциальные семантические компоненты, поэтому смешивали относительные прилагательные (комнатная дверь/стеклянная, читальный зал/книжный). Дети ЭГ не указывали собственно базовое определение предмета, используя неоправданно расширенную характеристику его качества и опираясь на описательную стратегию толкова-

ния слов (*лимон/такой лимон/почти белый, кислый лимон/не вкусный*).

Преобладающее большинство учащихся КГ (вторые классы — 73,3%, третьи классы — 56,7%, четвертые классы — 80%), выполнивших задание на данном уровне, в единичных случаях опирались на отдельные дифференциальные признаки лексического значения, характеризовали свойства объектов с помощью качественных имен прилагательных (*море/большое*). Ошибки дети самостоятельно замечали и исправляли.

30% второклассников, 60% третьеклассников и 53,3% четвероклассников ЭГ, а также 10% второклассников, 23,3% третьеклассников и 3,3% четвероклассников КГ верно выполнили задание в половине случаев (средний уровень). Подобранные детьми качественные имена прилагательные (*реже — относительные*) характеризовали предметы и объекты с учетом ограниченного числа их признаков (*море/черное/синее, сапоги/кожаные, резиновые*). Незначительный объем качественных прилагательных дополнялся наречиями меры и степени (*дом/маленький/очень маленький*). Актуализация и выбор относительных прилагательных проводились преимущественно на основе дифференциальных семантических компонентов (*этажерка/многоэтажная*). Отмечалась стратегия выбора слова с учетом одного классифицирующего компонента лексического значения, поэтому при описании ряда изображений на предъявленных картинках дети учитывали только один признак (*море/круглое, овальное, пирожное/квадратное/прямоугольное*).

60% второклассников, 40% третьеклассников, 36,7% четвероклассников ЭГ справлялись с заданием лишь в единичных случаях, при актуализации качественных имен прилагательных (уровень ниже среднего). К большинству слов дети не смогли подобрать определение даже при помощи экспериментатора, так как стратегия актуализации выбора качественных прилагательных не опиралась на классифицирующие и дифферен-

циальные смысловые компоненты (*лисе-нок/розовый/коричневый*).

Опора на ситуативную, образную связь между лексемами, недостатки структурной организации словаря, смешения субъекта и его признака изменяли стратегию выполнения задания, поэтому вместо имен прилагательных назывались наречия (*лисе-нок/весело*). Данный характер ошибок отражал актуализацию тематической связи слов, прагматическую, связанную с познавательным опытом стороны значения слова (по Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой). Недостатки сформированности структуры лексического значения слов выражалась в вербальных парафазиях на основе звукового и акцентологического сходства лексем (*пирожное/мороженое*) и отношения предмета и места его нахождения (*цветок/горшок*). Данный механизм объяснял ошибки, когда описание ситуации заменяло выбор относительных и качественных имен прилагательных (*море/... оно такое неровное и волнистое; комнатная дверь/дверь туда*).

У 6,7% второклассников ЭГ недостаточный для данного возраста объем словаря и низкий уровень лексической системности позволили охарактеризовать предъявленные предметы одним-двумя высокочастотными качественными прилагательными (*пирожное/маленькое, дом/маленький*). Называние распространенных относительных прилагательных и использование паттернов (указательных жестов в сторону картинки) отражали деструктивность семантического поля. Стратегия, при которой ребенок опирается на зрительное восприятие объекта и использует (практически заменяет его название) действие, свойственна детям младшего возраста (*лимон/во какой!*). Ошибки вызывались и актуализацией по типу тематической ассоциации, в частности объекта и места действия (*цветок/...ну, где там много цветков*); парадигматической ассоциации, а именно отношения подобия (*дом/магазин*). Немотивированная стратегия выполнения задания выражалась в случай-

ных ассоциациях и отражала особенности речемыслительной деятельности школьников ЭГ. Она проявлялась в заменах операций выбора слов операциями их словоизменения (пирожное/*пирожные*); использовании неологизмов (цветок/*цветки*, дом/*дамы*); в замене лексических операций операциями математической деятельности (пирожное/*плюс пирожное ... два пирожные*.); в подборе родственных слов (цветок/*цветастая/цветет*).

Полученные результаты изучения умения детей ЭГ подбирать определение к слову, обозначающему предмет, указывают на меньшую вариативность ошибок и затруднений при актуализации и выборе имен прилагательных по сравнению с именами существительными и глаголами. Однако стратегия выполнения данного задания большинством реципиентов ЭГ отражает значительную деструктивность формирования лексического значения имен прилагательных, выражающуюся в достаточно низком уровне проведения компонентного семантического анализа, а также умения дифференцировать интегральный (основу общего семантического компонента) и различающиеся компоненты (семы).

Первая группа ошибок объясняется деструктивностью представлений о собственных качествах и относительных признаках предметов, недостатками сформированности пресуппозиции и утвердительной части лексического значения. Отмечались следующие ошибки: указание ограниченного количества признаков предметов (дом/*маленький*); выделение несущественных качеств (дом/*белый*, пирожное/*белое*); вербальные парафазии на основе звукового, акцентологического сходства слов, а также внешнего сходства субъектов (лисенок/*котенок*); неоправданное расширение лексического значения предметов и объектов усугублялось недостатками сформированности сенсорных эталонов (рыжий лисенок/*светлый/почти розовый*).

Вторая группа ошибок была вызвана недостатками сформированности семанти-

ческих полей, стратегической направленности выбора и актуализации имен прилагательных из целого ряда всплывающих связей: формально-звукового (красивый/*красивый*), формально-семантического (комнатная/*домашняя*), ситуативно-тематического (красивый/*зверек*). Дети ЭГ выбирали слова на основе случайных ассоциаций (комнатная дверь/*хорошо*). Недоразвитие лексического значения слова проявлялось в замене прилагательных указательной частицей и местоимением, выражающими самые общие признаки предметов (дом/*вот такой*). Неумение выделить в ситуации объект (предмет) и его признак (качество) приводило к тому, что лексические операции актуализации и выбора имен прилагательных заменялись морфолого-грамматическими операциями словоизменения (лисенок/*лисенка*) и словообразования (лисенок/*лис*), подбором родственных слов (дверь/*дверной*).

Мы выявили, что расхождение в количественной характеристике словаря имен существительных и глаголов, в отличие от лексики имен прилагательных, между сверстниками вторых, третьих и четвертых классов экспериментальной и контрольной групп незначительно. Качественная оценка характера словаря учащихся позволила выделить различную стратегию актуализации и поиска нужных слов, различную степень успешности выполнения экспериментальных заданий, что связано с различиями строения и функционирования лексической системы учеников обеих групп.

Анализ ошибок при актуализации имен существительных, глаголов и имен прилагательных отражает неумение детей ЭГ устанавливать иерархию семантических (парадигматических, тематических) связей высоко- и низкочастотных слов, несформированность утвердительной части лексического значения слова. По нашему мнению, это может быть связано с недостатками актуализации субъективно значимых предметов, их признаков и действий, ситуаций и отно-

шений между ними, которые являются результатом познавательной, в том числе и речемыслительной, деятельности учащихся ЭГ.

Отмечались недостатки сформированности представлений о предметах и их качествах, о действиях и механизмах выделения ведущих (смысловых, ситуационных) ассоциаций, затормаживания второстепенных (звуковых и акцентологических) ассоциаций; дисгармоничность процесса их словесного обозначения, нарушение механизма их актуализации и выбора, организации и функционирования семантических полей высоко- и низкочастотной лексики, ее ограниченность и качественное своеобразие у детей ЭГ по сравнению со сверстниками КГ.

Мы предполагаем, что затруднения в актуализации словаря вызывало неувоение пресуппозиции лексического значения слова, неумение дифференцировать общие (интегральные) и различительные (дифференцирующие) смысловые компоненты лексического значения слова, обозначающие данные классы лексем.

Анализ полученных результатов позволяет нам сделать следующие выводы.

1. Исследование выявило у учеников контрольной и экспериментальной групп значимые различия в синтагматической (линейной) и парадигматической (иерархической) организации языковых единиц и соответственно системы взаимосвязанных и взаимно обусловленных структур в виде семантического поля. Обнаружены достоверные различия между показателями контрольной и экспериментальной групп по выполнению всех заданий. Отмечены стойкие затруднения при выполнении заданий и большой разброс данных у детей ЭГ по сравнению с учащимися КГ.

2. Лексикон младших школьников с ЭГ не обладает свойствами динамической функциональной системы с устойчиво организованными связями между лексемами. Он отличается ограниченностью, недостатками выбора и актуализации слов, качественной неполноценностью стратегий опи-

сания лексического значения слов, неточностью усвоения лексического значения слов. У детей не сформированы понимание и структуры значения слова и стратегии толкования его лексического значения. Отмечаются недостатки организации и функционирования ядра семантического поля и близлежащих к нему структурных звеньев лексической системы, а также операций актуализации и выбора слов ядра и его периферии.

3. Трудности актуализации слов одной тематической группы, отсутствие ряда обобщающих слов в лексиконе детей ЭГ обусловлены недостатками операций классификации и систематизации, неувоением их обобщающей роли в организации семантических полей. Поэтому общие понятия смешиваются с частными и наоборот.

4. Учащиеся с ЭГ демонстрируют сформированность лишь отдельных потенциальных (по Л. С. Выготскому), родовидовых понятий и отношений, что отражает усвоение денотативного значения и деструктивность сигнификативного значения слова.

5. Недостаточный для усвоения школьной программы объем словаря является причиной незнания многих обобщающих понятий, их смешений, а также появления псевдопонятий. Недостатки актуализации и выбора лексем детьми ЭГ выражаются в вербальных парафазиях, в ошибках формально-звукового и акцентологического характера, в образовании неологизмов.

6. У младших школьников ЭГ выявляются несформированность умения проводить компонентный семантический анализ, различная степень усвоения общекатегориального значения лексем и пресуппозиции лексического значения слов, дифференциальных семантических компонентов и представлений о действиях, предметах и их признаках, неумение выделять в аспектуальной или предикативной ситуации актанты (в частности, предметы, субъекты, их свойства, качества и предикаты).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Богоявленский Д. Н.* Психология усвоения орфографии. М.: Просвещение, 1966. 307 с.
2. *Виноградов В. В.* Русский язык. (Грамматическое учение о слове): Учебное пособие для вузов. М.: Наука, 1986. 639 с.
3. *Воробьева В. К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. Учебное пособие / В. К. Воробьева. М.: АСТ; Астрель; Транзиткнига, 2006. 158 (2) с.
4. *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 471 с.
5. *Жуйков С. Ф.* Формирование орфографических действий (у младших школьников). М.: Просвещение, 1965. 335 с.
6. *Леонтьев А. А.* Слово в речевой деятельности. М.: Изд-во АН СССР, 1965. 248 с.
7. *Лурия А. Р.* Письмо и речь. Нейролингвистические исследования: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Академия, 2002. 345 с.
8. *Львов М. Р.* Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учебное пособие для студ. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 464 с.
9. *Серебрякова Н. В.* Развитие лексики у дошкольников со стертой дизартрией. СПб.: КАРО, 2009. 224 с.
10. *Солсо Р. Л.* Когнитивная психология. М.: Тривола; Либерия, 2002. 598 с.
11. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.
12. *Шмелев Д. Н.* Современный русский язык. Лексика: Учебное пособие. Изд-е 5-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 336 с.

REFERENCES

1. *Bogojavlenskij D. N.* Psihologija usvoenija orfografii. M.: Prosvewenie, 1966. 307 s.
2. *Vinogradov V. V.* Russkij jazyk. (Grammaticcheskoe uchenie o slo-ve). Uchebn. posobie dlja vuzov. M.: Nauka, 1986. 639 s.
3. *Vorobjeva V. K.* Metodika razvitija svjaznoj rechi u detej s sis-temnym nedorazvitiem rechi. Ucheb. posobie / V. K. Vorobjeva. M.: AST; Astrel'; Tranzitkniga, 2006. 158 (2) s.
4. *Gvozdev A. N.* Voprosy izuchenija detskoj rechi. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1961. 471 s.
5. *Zhujkov S. F.* Formirovanie orfograficheskikh dejstvij (u mladshih shkol'nikov). M.: Prosvewenie, 1965. 335 s.
6. *Leontjev A. A.* Slovo v rechevoj dejatel'nosti. M.: Izd-vo AN SSSR, 1965. 248 s.
7. *Lurija A. R.* Pis'mo i rech'. Nejrrolingvisticheskie issledovanija: Uchebn. posobie dlja studentov vuzov, obuchajushchihsja po napravleniju i special'nostjam psihologii. M.: Akademija, 2002. 345 s.
8. *L'vov M. R.* Metodika prepodavaniya russkogo jazyka v nachal'nyh klassah: Ucheb. posobie dlja stud. ped. ucheb. zavedenij / M. R. L'vov, V. G. Goreckij, O. V. Sosnovskaja. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2007. 464 s.
9. *Serebrjakova N. V.* Razvitie leksiki u doshkol'nikov so stertoj dizartriej. SPb.: KARO, 2009. 224 s.
10. *Solso R. L.* Kognitivnaja psihologija. M.: Trivola; Liberija, 2002. 598 s.
11. *Cejtlin S. N.* Jazyk i rebenok: Lingvistika detskoj rechi: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. Zavedenij. M.: Gumanit. izd. Centr VLADOS, 2000. 240 s.
12. *Shmelev D. N.* Sovremennyj russkij jazyk. Leksika: Uchebn. posobie. Izd-e 5-e. M.: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009. 336 s.