

# СПЕЦИФИКА СФОРМИРОВАННОСТИ СЕМАНТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

## THE SPECIFICS OF THE FORMATION OF THE SEMANTIC COMPONENT OF THE LANGUAGE ABILITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

A. Kuzevanova  
N. Chuesheva

*Summary:* This article describes the results of a diagnostic study aimed at studying the state of the semantic component in younger schoolchildren with severe speech disorders as a key component in the structure of language ability. Based on the results obtained, the authors identify a range of specific features of its development. The rationale for the need to organize and conduct targeted correctional and developmental work is given. It also indicates the importance of organizing the interaction of a speech therapist teacher, a teacher psychologist, a teacher and a family within the framework of this process.

*Keywords:* language ability, the semantic component of language ability, students with severe speech disorders.

**Кузеванова Анастасия Анатольевна**

Кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ  
ВО «Алтайский государственный педагогический  
университет» (г. Барнаул)  
aagrebenkova@mail.ru

**Чуешева Наталья Алексеевна**

Кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ  
ВО «Алтайский государственный педагогический  
университет» (г. Барнаул)  
chu74@mail.ru

*Аннотация:* В рамках настоящей статьи описываются результаты диагностического исследования, направленного на изучение состояния семантического компонента у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи как ключевого в структуре языковой способности. С опорой на полученные результаты, авторы обозначают спектр специфических особенностей его развития. Дается обоснование необходимости организации и проведения целенаправленной коррекционно-развивающей работы. А также указывается значимость организации взаимодействия учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя и семьи в рамках данного процесса.

*Ключевые слова:* языковая способность, семантический компонент языковой способности, обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи.

**Н**а сегодняшний день для отечественной системы образования актуальными являются вопросы относительно оказания квалифицированной помощи детям с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР).

Анализ содержания федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [11] позволяет констатировать, что специфика организации работы с указанной нозологической группой будет основываться на следующих позициях: вид и глубина речевого нарушения, характер и степень его выраженности, структура нарушения.

В этой связи, необходимо первоначально определить специфику речевого нарушения. В рамках данного исследования, в соответствии с предметом исследования, будут рассмотрены особенности семантического компонента языковой способности младших школьников с ТНР.

Характеризуя структурную организацию языковой способности, Е.А. Карпушкина, Л.Б. Халилова выделяют следующие ее компоненты: фонологический, семантический и синтаксический [30, 31, 93]. В исследованиях Ю.А.

Кочеткова, А.И. Лаврентьевой, А.М. Шахнарович отражается, что ключевым компонентом языковой способности является семантический [5,6,7,13]. Это обусловлено тем, что фонологический и синтаксический компоненты языковой способности развиваются в тесной взаимосвязи с семантическим компонентом, который преобладает в структуре языковой личности, обеспечивая хранение и поиск языковой информации в процессе речи.

Проанализировав исследования Я.В. Жураковской [1], О.В. Задирей [2], Е.А. Карпушкиной [3], Л.В. Ковригиной [4], Р.И. Лалаевой [8], Н.В. Микляевой [9], З.А. Николенко [10], Л.Б. Халиловой [12] и др., мы пришли к выводу, что большинство авторов указывают на дефицитность языковой способности у детей с ТНР, представляющей собой особую активность, приобретаемую ребенком в социальной среде, требующую от обучающегося творческого применения усвоенных речевых средств.

На основе содержания работ вышеобозначенных ученых, выделим основные особенности развития семантического компонента языковой способности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи:

- трудности восприятия смысловой составляющей фразы, обусловленные многозначностью слова в составе конструкций языка;
- трудности усвоения различных значений слов; затруднения в усвоении способов их семантизации;
- сложности анализа сравнительных и инвертируемых языковых конструкций;
- затруднения в осознании семантической целостности выражений и толкования их скрытого смысла (фразеологизмов, пословиц, поговорок) и т.д.

Это, в свою очередь, требует проведения целенаправленной логопедической работы, обеспечивающей развитие семантического компонента языковой способности у младших школьников с ТНР. Становится очевидным, что в основу организации и реализации данной работы должны быть положены достоверные данные об особенностях развития указанного компонента языковой способности.

В этой связи, нами было организовано диагностическое исследование, реализованное в рамках пяти направлений, обозначенных Е.А. Карпушкиной: «расшифровка активных и пассивных конструкций языка; объяснение значения фразеологизмов в составе высказываний; понимание пословиц и поговорок; понимание конструкций с предлогами, выражающими различные логико-грамматические отношения; анализ сравнительных конструкций» [3, С. 7].

Для того чтобы обнаружить специфику развития семантического компонента языковой способности у младших школьников с ТНР нами были также задействованы испытуемые с нормальным речевым развитием.

Таким образом, в исследовании приняли участие 14 обучающихся в возрасте от 7 до 8 лет с нормой развития, посещающих МБОУ «СОШ № 38» г. Барнаула и 14 младших школьников в возрасте от 7 до 8 лет с тяжелыми нарушениями речи, посещающих краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Барнаульская общеобразовательная школа-интернат № 4».

Остановимся на анализе результатов, полученных по заданиям, выполненными детьми с нормой речевого развития.

По результатам выполнения задания, направленного на выявление способности расшифровывать активные и пассивные конструкции языка, было установлено, что 86% испытуемых набрали 5 баллов, ими были правильно определены 8 предложений, 14% - 4 балла, и смогли расшифровать 6 конструкций. Все обучающиеся с первого раза смогли запомнить имена мальчиков, указанных на иллюстрациях. Дети успешно ориентировались в пред-

ставленном для анализа материале. Сложностей в процессе анализа активных конструкций языка не наблюдалось. Укажем, что ошибки при выполнении задания были допущены в процессе анализа пассивных языковых конструкций. Испытуемые не нуждались в помощи логопеда, инструкция воспринималась сразу, повторного объяснения задания не требовалось. Респонденты активно включались в процесс обследования, также не было отказов от выполнения заданий.

В процессе объяснения младшими школьниками значения фразеологизмов в составе высказываний были получены следующие результаты. Выявлено, что испытуемых, которые бы не смогли истолковать ни одного фразеологического оборота не было. 57% младших школьников правильно интерпретировали предложенные фразеологизмы. Дети давали следующие трактовки: например, «Бить баклуши» – значит «лениться», «ничего не делать». «Бежать сломя голову – значит быстро», «торопиться куда-то» и др. 36% младших школьников с нормой развития смогли, объяснить 4 фразеологических оборота, 1 испытуемый (7%) допустил 2 ошибки и дал верное объяснение значения 3 фразеологизмов. Ошибки в интерпретации значения данной лексической категории, на наш взгляд, связаны с тем, что в процессе образовательной деятельности переносному значению слов было уделено недостаточно времени. В связи с чем, дети затруднялись выполнять предложенное задание.

При выявлении способности понимать и объяснять значение пословиц и поговорок у группы испытуемых, было обнаружено, что 64% испытуемых смогли объяснить значение предложенных пословиц и поговорок. Младшие школьники давали следующие трактовки. Например, «Век живи, век учишь» – «всю жизнь нужно учиться, это полезно и пригодится» или «Ученье свет, а неученье тьма» – «учиться хорошо, а не учиться плохо». В целом, испытуемые четко понимали ситуацию, которую отражает пословица или поговорка. Несмотря на это, 4 респондента (29%) допустили в процессе объяснения 1 ошибку, а 7% – 2. Дети не понимали значение таких пословиц, как «не учась, и лаптя не сплетешь», «красна птица пером, а человек ученьем».

Результаты выполнения задания, направленного на изучение понимания конструкций с предлогами, выражающих различные логико-грамматические отношения, а именно обратимых предложных конструкций с пространственным значением в стандартной ситуации: 100% испытуемых выполнили задание, получив максимальный балл (5), дети смогли верно определить предложные конструкции с пространственным значением, не допустив при этом ошибок, что может свидетельствовать о том, что у обучающихся сформированы представления о смысловом значении предлогов, обозначенных в задании. Также обследуемые не нуждались помощи логопеда, инструкция воспринималась детьми, повтор-

ного объяснения задания не требовалось. Младшие школьники с нормой речевого развития активно включались в процесс обследования, не выявлено отказов от выполнения заданий.

Изучая понимание обратимых предложных конструкции с пространственным значением в нестандартной ситуации младшими школьниками, было выявлено, что только 14% испытуемых справились с предложенным заданием с ошибкой, получив 4 балла из 5. Ошибки были допущены в таких конструкциях с предлогами, как «положи стакан на вилку» и «положи платок под вилку». Можем предположить, что затруднения у младших школьников были связаны с пространственными представлениями детей, недостаточной работой педагогов в данном направлении. Инструкция четко воспринималась детьми, в повторном объяснении задания необходимости не возникало. Остальные 93% респондентов справились с заданием абсолютно верно, набрав максимальный балл.

При изучении способности понимать сравнительные (необратимые) конструкции, имеющие семантическую опору, получены следующие результаты: 12 детей (86%) успешно справились с заданием, не допустив ошибок. Все сравнительные конструкции не вызвали затруднений у респондентов. Направляющей помощи логопеда младшим школьникам не требовалось. 14% младших школьников допустили 1 ошибку, определив верно 4 конструкции. Ошибки были допущены в таких конструкциях, как: «лужа глубже реки», «вода тверже камня». Данный факт может быть обусловлен тем, что представления в данном направлении у детей сформированы недостаточно и требуется педагогическая помощь в разъяснении данных сравнительных конструкций. В целом отметим, что дети активно включались в процесс обследования. Выполняли инструкции, предъявляемые логопедом.

При выполнении диагностического задания, направленного на изучение способности понимать сравнительные (обратимые) конструкции без семантических признаков, было выявлено следующее: 93% испытуемых справились с заданием, набрав максимальное количество баллов. 7% детей допустили 1 ошибку, получив 4 балла. Затруднения у ребенка возникли в процессе анализа сравнительной конструкции «Миша темнее Ромы», определяя, кто из них светлее, испытуемый выбрал вариант «Миша». Как было выяснено в процессе беседы, данный вариант ответа у испытуемого связан с личным опытом. У респондента имелись два знакомых ребенка с такими же именами, и цвет волос Ромы был темнее, чем у Миши. Испытуемым не требовалась помощь логопеда, инструкции воспринимались четко, с первого предъявления.

Полученные результаты указывают на то, что и у ис-

пытуемых с нормой речевого развития присутствуют незначительные ошибки в процессе выполнения заданий несмотря на то, что у детей сохранены все процессы, необходимые для полноценного развития семантического компонента языковой способности. Отметим, что большинство младших школьников с нормой речевого развития справились с предъявляемыми заданиями успешно. В целом, по выделенным показателям, данная группа испытуемых укладывается границы речевой нормы, что дает возможность ориентироваться на данные результаты в сопоставительном анализе.

Опишем результаты по заданиям, выполненным младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи.

При выполнении задания, направленного на выявление способности расшифровывать активные и пассивные конструкции языка, респондентами были получены следующие результаты: 36% детей набрали 4 балла, правильно определив 5 предложений из предложенных, 50% получили 3 балла, расшифровав 4 конструкции, оставшиеся 14% справились с определением двух предложений (2 балла). Подчеркнем, что при выполнении задания наиболее часто трудности возникали в процессе анализа пассивных языковых конструкций (например, «Маша нарисована Валею»). Обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи часто опирались на имя, которое обозначено в предложении первым. Дополнительно обозначим, что детям требовалась помощь экспериментатора и дополнительная речевая инструкция.

Далее для выполнения было предложено диагностическое задание, целью которого выступило изучение способности обучающихся с ТНР интерпретировать значение фразеологических оборотов в составе высказываний. Так, мы определили, что большинством респондентов (43%) не было объяснено ни одного значения и не передан смысл фразеологических оборотов, которые были предложены для анализа. Приведем пример высказываний младших школьников: «Бить баклуши» – значит «не ходить в школу», «плохо бить, не хорошо» и др. «Золотые руки» – значит, «это сильный человек с сильными руками». «Спусти рукава» – значит, «у него рубашка с рукавами», и др. Очевидно, что для детей изучаемой категории характерны затруднения в понимании значения фразеологического оборота в составе высказывания и передачи его смысла. 29% младших школьников с тяжелыми нарушениями речи смогли, объяснить 1 фразеологизм, 21% испытуемых – 2 фразеологизма, 7% – 3 фразеологических оборота. Можем предположить, что рассматриваемая лингвистическая категория отсутствует у детей, как в пассивном словаре, так и в активном.

Целью следующего задания было выявление способности понимать и объяснять значение пословиц и поговорок, мы обнаружили, что: 86% испытуемых с этим не справились. Обучающиеся с ТНР давали следующие

трактовки. Например, «Век живи, век учись» – «живите, учитесь, работайте, живите дальше и дальше», и др. «Красна птица пером, а человек ученьем» – «значит учить птицу». «Ученье свет, а неученье тьма» – «потому что в школе учатся только днем, а вечером уходят домой». 14% смогли интерпретировать одну пословицу или поговорку. Полученные результаты, на наш взгляд могут указывать на следующее: дети не осознают целостность и неделимость данных образных средств языка и воспринимают их содержание буквально, интерпретируя отдельные слова высказываний и, на этой основе, формулируя их смысловое наполнение.

По итогам выполнения задания, предполагающего изучение понимания конструкций с предлогами, выражающих различные логико-грамматические отношения (обратимых предложных конструкций с пространственным значением в стандартной ситуации), нами было отмечено следующее: 36 % респондентов справились с заданием и получили максимальное количество баллов (5), верно определив предложные конструкции с пространственным значением. 64% детей младшего школьного возраста, изучаемой категории, получили в процессе выполнения задания 4 балла, проанализировав верно 4 конструкции. В процессе обследования нами было выявлено, что у испытуемых не сформированы представления о смысловом значении предлогов «перед» и «за», именно эти предлоги вызывали большое количество затруднений.

Изучению способности понимать обратимые предложные конструкции с пространственным значением в нестандартной ситуации было посвящено следующее задание. Мы определили, что 29% обучающихся справились с предложенным заданием полностью, получив 5 баллов. 57% была допущена одна ошибка. Оставшимися испытуемыми (14%) допущено 2 ошибки. Чаще всего встречались ошибки в процессе анализа конструкции «положи платок в книгу» и выполнения на этой основе соответствующего действия. Младшие школьники с ТНР часто помещали книгу в платок. Необходимо подчеркнуть, что конструкции «положи платок в книгу» и «положи книгу в платок» трудно дифференцировались респондентами, что может быть связано со спецификой сформированности пространственных представлений.

Анализируя результаты задания, нацеленного на изучение способности понимать сравнительные (необратимые) конструкции, имеющие семантическую опору, выделим следующее: 29% успешно и безошибочно справились с заданием. 57% младших школьников обозначили верно 4 конструкции (допустив 1 ошибку). 14% детей было допущено 2 ошибки. Большинство ошибок, на наш взгляд, были связаны с особенностями сформированности лексической стороны речи и наполняемостью словаря (в том числе смысловой составляющей). Испытуемые не знают точный смысл некоторых слов, не дифференци-

руют их значений.

Последнее диагностическое задание было направлено на изучение понимания сравнительных (обратимых) конструкций без семантических признаков. 21% младших школьников с речевыми нарушениями справились с заданием. 29% детей допустили 1 ошибку, получив 4 балла, 3 балла получили 36% младших школьников, дав 3 правильных ответа, 2 респондента (14%) смогли определить верно только 2 сравнительных конструкции. Значительные затруднения у детей возникали ввиду того, что обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи опирались на прямую последовательность слов. Например: «Оля медленнее Ани. Кто быстрее?». Респонденты указывали, что Оля быстрее. Анализируя конструкцию «Катя ближе Маши» и отвечая на вопрос: «Кто дальше?» (данная конструкция оказалась наиболее сложной, вызвав большое количество затруднений), дети ориентировались на реальную ситуацию, организованную в классе. Так, дети давали ответ на данный вопрос, исходя из того, за какой партой сидят одноклассники с этими именами.

Таким образом, анализ результатов эксперимента позволил прийти к выводу о том, что у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи имеются особенности развития семантического компонента языковой способности, проявляющиеся в трудностях различных значений слов и способах их семантизации, затруднениях в процессе анализа сравнительных конструкций языка, как с семантической опорой, так и при ее отсутствии, обусловленные чаще всего ориентацией на уже имеющийся опыт. Дана характеристика специфических трудностей с которыми сталкиваются обучающиеся изучаемой категории при расшифровке активных и, особенно, пассивных языковых конструкций, в процессе анализа которых характерна ориентировка на первое слово, стоящее в предложении, а также имеются затруднения в осознании единства и неделимости составных частей пословиц, поговорок, фразеологических оборотов, что напрямую оказывает влияние на интерпретационные возможности детей и обуславливает буквальное понимание данных лингвистических категорий. Отдельное место занимают трудности при анализе содержания языковых конструкций с предлогами, отражающие весь спектр логико-грамматических отношений, как в стандартной ситуации, так и вне ее и т.д.

Выявленные особенности определяют необходимость в организации и проведении коррекционно-развивающей работы, обеспечивающей исправление выявленных особенностей семантического компонента языковой способности. Мы считаем, что она должна быть выстроена в тесной взаимосвязи учителя-логопеда с педагогом-психологом, учителем начальных классов и семьей ребенка рассматриваемой категории, что обеспечит междисциплинарный подход в процессе деятельности в рамках обозначенного проблемного поля.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Жураковская, Я.В. Языковая способность в системе коррекционной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи / Я. В. Жураковская // Логопедия сегодня. – 2012. – № 1. – С. 53-58.
2. Задирей, О.В. Развитие языковой способности как направление совершенствования коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками, имеющими общее недоразвитие речи // XV Бушелевские чтения: материалы научно-практической конференции. Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга. – 2016. – С.122-126.
3. Карпушкина, Е.А. Формирование языковой способности у младших школьников с нарушениями речи: автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук (13.00.03) / Карпушкина Елена Александровна; МПГУ. – Москва, 2001. – 19 с.
4. Ковригина, Л.В. Влияние общения на языковую способность детей с нарушениями речи / Л.В. Ковригина // материалы международной научно-практической конференции «Дошкольное воспитание: состояние, направления, перспективы развития», Семипалатинск, 19-21 октября. – 2010. – С 459-462.
5. Кочетков, Ю.А. Роль семантического компонента в развитии языковых способностей детей дошкольного возраста / Ю.А. Кочетков // Педагогическое образование и наука. – 2022. – № 4. – С. 152-155.
6. Лаврентьева, А.И. Онтогенез семантического компонента языковой способности: некоторые идеи и подходы / А.И. Лаврентьева // *Humanum*. – 2022. – № 3. – С. 96-106.
7. Лаврентьева, А.И. Становление семантического компонента языковой способности в онтогенезе / А.И. Лаврентьева // Большая конференция МГПУ: сборник тезисов: в 3 т., Москва, 28–30 июня 2023 года / Московский городской педагогический университет. Том 1. – Москва: Издательство ПАРАДИГМА, 2023. – С. 310-313.
8. Лалаева, Р.И. Особенности проявлений взаимосвязи интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей при нормальной и нарушенной онтогенезе / Р.И. Лалаева // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2008. – №3. – С. 145-157.
9. Микляева, Н.В. Развитие языковой способности детей с нормальным и нарушенным развитием речи (сравнительный аспект): монография / Н.В. Микляева. – Москва : Академия естествознания, 2010. – 99 с.
10. Никоненко, З.А. К вопросу понимания сущности языковых способностей ребенка с общим недоразвитием речи / З.А. Никоненко // Вестник Приднестровского университета. – 2013. – № 1(43). – С. 99-102.
11. Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1023 // ГАРАНТ.РУ: информационно-правовой портал. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406486955/> (дата обращения: 20.07.2024).
12. Халилова, Л.Б. Семантические нарушения и пути их преодоления у детей с расстройствами речи / Л.Б. Халилова // Психолингвистика и современная логопедия. – Москва. – 1997.
13. Шахнарович, А.М. Семантический компонент языковой способности / А.М. Шахнарович. Психолингвистические проблемы семантики. – Москва: «Наука», – 1983. – 285 с.

© Кузеванова Анастасия Анатольевна (aagrebenkova@mail.ru), Чуешева Наталья Алексеевна (chu74@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»