

5. Kontsepsiya rozvytku pozashkil'noyi osvity Ukrayini (2023-2030). URL: <https://surl.li/ovfviz> (data zvernennya: 09.07.2025).
6. Masol L. M. Metodyka navchannya mystetstva. Kyiv: Sim kol'oriv, 2020. 256 s. [in Ukrainian].
7. Ostrovs'kyi I. Teoretyko-metodychni zasady khudozhn'o-pedahohichnoyi intehratsiyi // Mystetstvo ta osvita. 2018. № 2. S. 13–17. [in Ukrainian].
8. Petrenko O. V. Proyeektna diyal'nist' u systemi muzychnoho navchannya ditey // Pozashkil'na osvita. 2021. № 4. S. 24–29. [in Ukrainian].
9. Rudnyts'ka O. P. Teoretychni osnovy muzychnoyi pedahohiky. Kyiv: Vydavnychyy dim «Slovo», 2017. 312 s. [in Ukrainian].
10. Chat GPT. URL: <https://surl.li/pzhsvl> (data zvernennya: 11. 08.2025).
11. Digital competence frameworks for teachers, learners and citizens. URL: <https://surl.lu/qfxcxi> (data zvernennya: 13.08.2025).
12. EdEra, NUSh. Mystets'ka osvita: metodychni rekomendatsiyi. Kyiv, 2022. URL: <https://nush.in.ua> (data zvernennya: 05. 08.2025). [in Ukrainian].



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 21.10.2025 р.
Прийнято редакцією 21.11.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.

УДК 373.2:811.161.2'373

DOI: 10.31376/2410-0897-2025-3-59-199-206

ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ЛЕКСИЧНОГО ЗНАЧЕННЯ СЛОВА ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Федорова Марія Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методик дошкільної й інклюзивної освіти

Житомирський державний університет імені Івана Франка

e-mail: mariiafedorova10@gmail.com

ORCID ID: 0009-0002-8207-5593

У статті розглянуто сучасні наукові підходи до проблеми розвитку словника та усвідомлення лексичного значення слів у дітей дошкільного віку. На основі аналізу досліджень С. Керрі, Е. Бартлет, Г. Діка, Дж. Вагнера, Н. Мунро, Е. Бейкер, М. Мерхав, А. Карні, Л. Хіммер та інших учених висвітлено етапи засвоєння нових слів дитиною, зокрема «швидкого зіставлення» (fast mapping) і «розширеного зіставлення» (extended mapping). Узагальнено методичні рекомендації для педагогів: організовувати навчання у два етапи (швидке та розширене зіставлення); забезпечувати різноманітність контекстів уживання слова; поєднувати словесні й предметно-діяльні методи роботи; уникати інтерференції під час введення близьких за значенням понять; стимулювати активне використання слова в мовленні.

Ключові слова: розвиток словника, лексичне значення слова, дошкільний вік, швидке зіставлення, розширене зіставлення, методичні рекомендації.

Постановка проблеми. Робота над семантичною стороною слова є важливим завданням мовленнєвого розвитку дошкільників, про що йдеться в Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, програмах розвитку дітей раннього і дошкільного віку «Українське дошкілля», «Дитина» тощо. Формування повноцінного словника передбачає не лише накопичення лексичних одиниць, а й усвідомлення їх значення, смислових відтінків, уміння використовувати слова у відповідному контексті. Саме розвиток семантичної сторони мовлення забезпечує перехід від елементарного спілкування до усвідомленої, змістовно насиченої мовленнєвої діяльності.

Проте, як засвідчують педагогічна практика та результати досліджень, значна частина дітей дошкільного віку зазнає труднощів у доборі точних слів і словосполучень, у розумінні переносних значень слів, побудові послідовного зв'язного висловлювання. Нерідко спостерігається обмеженість активного словника, неточне розуміння значень лексем, формальне використання слів без усвідомлення їх семантичного змісту. Це зумовлює протиріччя між усвідомленою важливістю розвитку словникового запасу як основи пізнавальної та комунікативної діяльності дитини і фактичним недостатнім рівнем сформованості лексико-семантичних уявлень у дошкільників. Актуальність проблеми зумовлена й тим, що до кінця дошкільного віку закладається основа лексико-семантичної системи мови: дитина опановує значення слів, їх відтінки та взаємозв'язки, що є необхідною передумовою для успішного переходу до навчання в школі та ефективного засвоєння нової інформації.

Актуальність проблеми визначається кількома чинниками: саме в дошкільному віці формується лексико-семантична система мови, від розвитку якої залежить успішність засвоєння нових знань і готовність до шкільного навчання, де слово виступає основним засобом опосередкованого пізнання, яка створює базу для подальшого навчання в школі; сучасний інформаційний простір впливає на зменшення живого

спілкування, що негативно позначається на розвитку мовлення дітей; недостатня увага до семантичного аспекту слова в практиці дошкільної освіти (де переважає робота над артикуляцією, граматичними формами чи фонематичним слухом) не сприяє глибокому усвідомленню смислу висловлювання. Отже, поглиблення роботи над семантичною стороною слова є необхідною умовою гармонійного мовленнєвого та когнітивного розвитку дитини, забезпечення її комунікативної компетентності та успішної соціалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У лінгвістиці слово розглядається як основна структурно-функціональна і семантична одиниця мови (П. Плющ, І. Ющук), що складається зі звуку або комплексу звуків, має певне значення і вживається в мові як самостійне ціле (О. Пономарів). Структура слова є двоєдиною, оскільки вона об'єднує в собі два аспекти: зовнішня форма (як звучить) та внутрішнє значення (його зміст). Форма слова може бути фонетичною та граматичною. Фонетична форма є звуковою оболонкою слова, що складається з організованої сукупності сегментних (окремі звуки) та суперсегментних (інтонація, наголос) елементів. Граматична форма визначає, яким чином слово змінюється (наприклад, відмінювання) та поєднується з іншими словами в реченні.

Значення слова розуміється як його співвіднесеність, зв'язок з певними явищами дійсності (О. Пономарів). Виділяють два типи значення слова: лексичне значення передає основний, предметно-смысловий зміст; граматичне значення вказує на граматичні категорії (наприклад, множина, минулий час), які допомагають слово інтегрувати в речення [1, с. 12]. І. Ющук визначає лексичне значення слова як історично закріплену у свідомості народу (колективу) співвіднесеність слова з певним явищем [2].

Значний інтерес представляє проблема розвитку розуміння дошкільниками лексичного значення слів. Цю проблему досліджували Е. Бартлетт, Н. Горбунова, Г. Дік, Дж. Вагнер, Л. Калмикова, С. Керрі, С. Макаренко, Б. Скіннер, М. Томаселло та інші. Можна стверджувати, що в дослідженнях цих вчених пропонуються різні, але взаємодоповнювальні механізми опанування дітьми лексичного значення слова.

Розглянемо теорії більш детально.

На початку ХХ століття домінували біхевіористичні теорії. Згідно з ними діти опановують мовлення через наслідування дорослих, при цьому правильні висловлювання позитивно підкріплюються, що й забезпечує закріплення мовленнєвих реакцій (Б. Скіннер). Тобто діти чують мову оточення, зокрема батьків, імітують почуте; якщо слова вживаються в контексті правильно – дорослі використовують метод заохочення.

Представник теорії нативізму Н. Хомський доводив, що заохочення і підкріплення – це лише одна із складових процесу засвоєння мови. Учений стверджував, що інформації про граматику мови, яку отримує дитина в процесі навчання, недостатньо для оволодіння граматику рідної мови. З огляду на це Н. Хомський робить висновок, що для оволодіння мовою в кожній людині є вроджений «пристрій для засвоєння мови» (LAD) або «універсальна граматики» (Universal Grammar).

Універсальна граматики включає фонологічний, семантичний, синтаксичний компоненти. Завдяки їй дитина розуміє, структуру речення, тобто як частини речення (підмет, присудок тощо) взаємодіють між собою, утворюючи смисл висловлювання. Таким чином, засвоєння мови – це активне відкриття дитиною вродженої граматики. Дитина не вивчає мову з нуля, а завдяки «пристрою для засвоєння мови» визначає характеристики мови, яка використовується в її оточенні і застосовує до неї правила «універсальної граматики». Дитина не просто запам'ятовує слова, а «налаштовує» свою вроджену граматику на конкретну мову і завдяки цьому розуміє синтаксичну та семантичну роль слів у реченні. Саме тому діти так легко й швидко опановують рідну мову, попри те, що мовлення оточення часто є неповним або в ньому трапляються помилки [3, с. 108–110].

Згідно з висновками Н. Хомського можна узагальнити, що послідовність засвоєння дитиною семантики слів у реченні є такою:

1) сприймання дитиною мовлення оточуючих як основи для формування власної семантичної системи мови; інформація містить слова, що позначають предмети, їх властивості, дії, приклади правильних і неправильних речень;

2) завдяки універсальній граматиці дитина аналізує, як слова поєднуються у структурі речення, порівнює отримані мовні дані з вродженими універсальними принципами граматики та відкидає ті варіанти граматичних правил, що не відповідають мовленнєвому досвіду;

3) за допомогою вродженої «оцінної міри» дитина обирає граматику, яка визначає її мовленнєву компетентність, дозволяє правильно інтерпретувати слова і речення, які вона чує, та генерувати нові висловлювання.

На відміну від Н. Хомського, М. Томаселло (M. Tomasello) вважав, що діти засвоюють мову не завдяки вродженим механізмам, а через кооперативну комунікацію, що має глибоке еволюційне та онтогенетичне підґрунтя. В її основі лежать три базові комунікативні мотиви – прохання, інформування, залучення до емоцій та поглядів співрозмовника, які відрізняють людську комунікацію від сигналізації приматів. Відповідно перші слова дитини завжди прив'язані до цих комунікативних мотивів: слова-

прохання («дай», «ще», «мама»), слова-інформування («там!», «киця»), експресивні слова («ой»).

Розвиток словника дитини, за М. Томаселло, базується не на механічному запам'ятовуванні, а на кооперативному мисленні, яке включає такі уміння: зосереджувати увагу разом зі співрозмовником на певному об'єкті; розуміти його наміри та включати слова у спільну діяльність; володіти невербальними засобами спілкування (вказівний жест, пантоміміка, які є передумовою появи слів).

Засвоєння дітьми нових слів представляє собою не просто асоціацію слова з певним предметом, а складний когнітивний процес, який здійснюється в контексті кооперативної взаємодії з дорослими. Центальною умовою є зосередження уваги разом з дорослим на певному об'єкті: дорослий звертає увагу на певний предмет і позначає його словом. Якщо увага дитини не зосереджена на предметі, слово залишається для неї лише «шумом», позбавленим значення. М. Томаселло стверджує, що приблизно у два роки діти вже здатні зрозуміти комунікативні наміри дорослого. Наприклад, дитина розуміє, що дорослий може називати не той предмет, на який вона дивиться, а той, на який спрямована увага дорослого і який викликав у нього певну емоційну реакцію. Це засвідчує раннє формування в дітей здатності інтерпретувати фокус уваги іншої людини (тобто дитина готова до засвоєння нового слова, коли зрозуміла, що дорослий хоче їй щось сказати про об'єкт) [4, с. 111–140].

М. Томаселло підкреслював, що діти можуть вчитися словам не тільки в ситуаціях спільної діяльності або емоційного залучення, а й «спостерігаючи збоку» за взаємодією інших людей. У такому випадку дитина засвоює нові слова завдяки тому, що вона розпізнає наміри людини, передбачає її дії і отримує спільні знання (тобто знання, які вже відомі учасникам взаємодії, але поки що невідомі дитині). Таким чином, засвоєння нових слів здійснюється в процесі соціально значущої взаємодії.

Ш. Хохштейн і М. Ахісар (S. Hochstein, M. Ahissar) у межах теорії зворотної ієрархії (Reverse Hierarchy Theory) пропонують логіку усвідомленого сприйняття об'єктів, відмінну від тієї, яка прийнята в класичних моделях. Учені доводять, що наше усвідомлене сприйняття об'єкта починається не з деталей, а зі схоплення його загальної суті. На цьому етапі здійснюється невідомо обробка побаченого «знизу – вгору»: від сенсорних рецепторів до вищих рівнів кори мозку (асоціативних центрів). Особливістю цього сприйняття є те, що ми отримуємо миттєве враження про об'єкт, його загальний образ, але зовсім не помічаємо деталі. Після цього здійснюється усвідомлене сприйняття, яке вчені описують як рух «зверху – вниз», поступово включаються нижчі рівні кори, які відповідають за деталізовану, точну інформацію. Таким чином, усвідомлення лексичного значення слова – це не миттєвий акт, а результат взаємодії неусвідомлених і свідомих рівнів переробки інформації, де спочатку формується загальне уявлення про об'єкт, а потім інформація уточнюється і деталізується [5, с. 797–802].

У дослідженнях українських учених (Л. Калмикова, Н. Харченко, І. Мисан) доводиться думка про те, що розуміння лексичного значення слова в дітей передбачає встановлення зв'язку між словом та реальним об'єктом. Дитина, співвідносячи слово з предметом, а словосполучення і речення – з певними реальними відношеннями, поступово починає усвідомлювати не лише лексичні, а й граматичні значення слова. Таке розуміння має перцептивний, неусвідомлений характер, адже воно виникає не через логічний аналіз, а через особистий чуттєвий досвід, емоції, спостереження. На початкових етапах мовленнєвого розвитку дитина не розкладає слово на елементи чи ознаки, а сприймає його як цілісний образ, що передає зміст і сутність об'єкта або події. У процесі накопичення досвіду відбувається поступове зіставлення мовних значень із реальними зв'язками між речами, що формує основу для подальшого свідомого оволодіння мовою [6, с. 15].

Узагальнюючи результати досліджень (Б. Скіннер, Н. Хомський, М. Томаселло, Ш. Хохштейн, М. Ахісар, Л. Калмикова, Н. Харченко та ін.), можна зробити висновок, що розуміння та засвоєння лексичного значення слів дітьми є багаторівневим процесом, який поєднує наслідування, пізнавальну активність, соціальну взаємодію та інтуїтивно-перцептивне осмислення мовних одиниць. З огляду на це методика навчання дітей лексичному значенню слів має спиратися на закономірності мовленнєвого розвитку, урахувати особливості становлення психічних процесів та спільної діяльності.

Формулювання мети статті. Метою статті є обґрунтування методичних підходів до організації роботи з розвитку словника та розуміння дітьми лексичного значення слів на основі сучасних теорій мовленнєвого розвитку.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо, які методичні підходи пропонуються для організації роботи з розвитку словника та усвідомлення лексичного значення слів у дошкільному дитинстві.

У дослідженнях С. Керрі доводиться, що розвиток словника здійснюється під час взаємодії внутрішніх задатків (особливості нервової системи, швидкість мисленнєвих і мовленнєвих процесів, характеристики пам'яті, сприймання тощо) і зовнішнього цілеспрямованого впливу. Процес засвоєння нових слів дитиною представлений нею як рух «від швидкого зіставлення» до «повільного розширення».

У статті «Beyond Fast Mapping» С. Кері (S. Carey) аналізує етапи засвоєння слів дитиною в онтогенезі. На початковому етапі, який учена умовно назвала «швидке зіставлення» (Fast mapping), дитина

об'єднує нове слово з певним об'єктом після того як один – два рази його почула. Наприклад, якщо дорослий покаже на невідомий предмет і скаже «це – м'яч», дитина швидко запам'ятовує, що нове слово позначає саме цей об'єкт. Отже, на початковому етапі дитина може миттєво встановити зв'язок між новим словом та його приблизним значенням, використовуючи контекстні підказки. Проте цей процес не є повним розумінням, а лише початковим, поверхневим зіставленням.

Таким чином, С. Кері доводить, що «швидке зіставлення» – це надійний механізм для створення початкового, хоча й неповного уявлення про предмет. Однак учена стверджує, що це уявлення є неточним (може бути неправильним або занадто широким) та неповним (не містить інформації про семантичні зв'язки з іншими словами та точне використання в реченні). «Швидке зіставлення» – лише початок роботи зі словом, коли здійснюється швидке засвоєння нової інформації, яка стає основою для подальшого навчання.

Наступний етап отримав назву «розширене зіставлення» (Extended mapping). Після початкового зіставлення починається тривалий процес поступового розширення значення слова і цей процес є визначальним для становлення лексико-семантичної системи дитини. Дитина починає розуміти, що «м'яч» – це не тільки один конкретний предмет, а й інші предмети, які мають схожі ознаки (круглий, котиться). Отже, маніпулюючи з предметом у різних ситуаціях і при цьому багаторазово використовуючи слово-назву предмета, дитина поступово поглиблює розуміння слова, засвоює його відтінки, семантичні зв'язки та особливості використання. На цьому етапі слово повністю інтегрується в лексико-семантичну систему дитини [7, с. 186–189].

С. Кері відзначає, що в процесі розвитку словника трапляються певні труднощі.

По-перше, наявність величезної кількості можливих значень для слова, серед яких дитині необхідно знайти правильне. Наприклад: дитині дають монети (два пенні) і вона чує слово «два». Дитина може уявити безліч можливих значень цього слова: це може бути предмет, дія, ознака тощо («два» – це те, що я бачу; «два» – це форма предмета; «два» – це кількість тощо). Завдяки «швидкому зіставленню» дитина відсіює більшість неправильних гіпотез, залишає лише кілька найбільш імовірних. Але щоб остаточно визначити, що «два» – це кількість, потрібен час, багаторазове слухання і вживання цього слова у різних контекстах.

По-друге, це необхідність змін у мисленні. Іноді для засвоєння нового слова дитині потрібно не просто додати його в словник, а й створити абсолютно нове поняття у свідомості. Наприклад: щоб зрозуміти числівник «два», дитині недостатньо просто запам'ятати його. Їй потрібно усвідомити поняття «число», «кількість», що є якісно новим етапом пізнання. Так, спочатку дитина засвоює просто послідовність називання чисел (наприклад, «один, два, три»), але не розуміє, що останнє назване число вказує на загальну кількість предметів у множині. Дитина може використовувати числівники як слова-синоніми до слова «багато»: може перерахувати «один, два, три» для трьох предметів і для п'яти теж «один, два, три».

Для повного усвідомлення значень числівників у дитини має сформуватись абстрактне поняття «число». Вона має зрозуміти, що числівник «два» – це не просто слово, а точна кількість предметів і не залежить від того, чи це два яблука, чи дві собаки. Це усвідомлення вимагає тривалого навчання, де дитина постійно перевіряє, як числівники використовуються в різних ситуаціях, і поступово формується абстрактна категорія кількості [7, с. 202].

У статті «Acquiring a Single New Word» (С. Кері, Е. Бартлет) учені досліджували особливості засвоєння значення слів. Під час експерименту дітям показували лотки різного кольору (червоний, синій, оливковий) і просили принести «хромований» (chromium), зазначаючи, що це «не синій». Діти, не знаючи, що таке «хромований», приносили оливковий лоток, що означало, що вони швидко зіставили нове слово з незнайомим кольором. Отже, діти не знали точного значення слова «хромований», але зрозуміли його категоріальну приналежність (це колір) та його відмінність від іншого відомого їм кольору (синього). Це і є суть «швидкого зіставлення» – не повне, а часткове розуміння значення слова. Таким чином, автори довели, що діти можуть засвоїти хоча б часткову інформацію про значення нового слова (наприклад, що це слово є назвою кольору) лише після одного контакту з ним. Це відбувається без прямого навчання, лише в контексті взаємодії. Мозок дитини активно аналізує і відсіює невідповідні варіанти, завдяки чому вона швидко звужує коло можливих значень і відкидає ті, що не підходять. Це дає основу для подальшого, більш глибокого вивчення значення слова (процесу «повільного розширення») [8, с. 26].

Отже, процес засвоєння нових слів варто проводити у два етапи: швидке зіставлення, коли дитина створює попередній зв'язок між словом і предметом (ознакою) після 1–2 контактів; розширене зіставлення, коли через використання в різних контекстах дитина поглиблює, уточнює значення слова та усвідомлює його семантичні зв'язки з іншими словами.

Значний інтерес представляють дослідження Г. Діка і Дж. Вагнера (G. Deak, J. Wagner) про особливості розуміння дітьми смислових зв'язків між різними категоріями слів. У статті «Slow mapping» in children's learning of semantic relations» учені доводять, що дошкільники достатньо швидко запам'ятовують назви нових об'єктів і можуть уживати їх у мовленні. Був проведений експеримент, у процесі якого діти

грали з іграшками-інопланетянами. Під час ігор дорослий розповідав, кого як звати і хто чим займається. Назви іграшок, їх «професії» повторювалися дорослим під час першої сесії 20 разів і 8 разів у повторній сесії (наприклад, «A feg is a kind of wuddle» («фег – це вид вуддла»). З'ясовано, що молодші діти (4–5 років) відтворювали 1,8 слів з 4, а старші діти відтворювали 3,2 слова з 4. Водночас діти частіше вживали слова, що позначали назви істот, ніж слова, що позначали вид занять / професії істот. Отже, у процесі «швидкого зіставлення» дошкільники можуть запам'ятати форму слова й пов'язати його з об'єктом, але їх уявлення про те, як це слово пов'язане з іншими поняттями, залишається неточним і дуже поверхневим навіть у 6–7 років. Для глибокого розуміння потрібен тривалий досвід і контекст.

Г. Дік і Дж. Вагнер також дослідили, наскільки точно дитина розуміє відношення включення (типу «собака – це домашня тварина»), відношення перекриття (типу «собака – це домашній улюбленець»), відношення виключення (типу «пес» ≠ «кіт»).

Результати їхнього експериментального дослідження довели, що найлегше діти засвоюють відношення виключення (87% дошкільників). Це можна пояснити тим, що діти добре розуміють, що два різні слова рідко позначають один й той самий об'єкт. Через це, коли дитина чує нове слово, вона вважає, що це слово позначає новий об'єкт.

Важче дається усвідомлення відношення включення і найважче – перекриття. Навіть старші діти відчують труднощі в узагальненні понять і не завжди розуміють, що одне поняття може бути частиною іншого або два поняття можуть частково збігатися.

Експериментальні дані засвідчили, що 54% молодших дошкільників у мовленні правильно використовують слова «включення» («фег – це вид вуддла»), проте розуміють співвідношення між ними лише 17% дітей.

Якщо брати відношення перекриття, то правильне вживання цих слів у мовленні демонструють лише 33% молодших дошкільників і 75% старших дошкільників, причому тільки старші дошкільники правильно поєднували назву істоти і вид її діяльності (наприклад, «венд» – вид істоти, «зурик» – вид її діяльності); тобто одна істота могла бути і «зуриком» і «вендом»). Навіть якщо діти знали обидва слова, вони не застосовували їх до певної іграшки (тобто не бачили, що об'єкт може належати одразу до двох категорій). Лише 19% старших дошкільників не просто використовують у мовленні, а й правильно розуміють відношення перекриття (що два слова позначають один і той самий об'єкт). Інші діти просто інтерпретували ці пари, як відношення виключення. Навіть багаторазові повторення та пояснення не забезпечили засвоєння такого відношення. Отже, розуміння відношення перекриття – складна когнітивна задача для дошкільників [9, с. 319–321].

Можна зробити висновки, що діти досить легко засвоюють нові слова, однак їм важко зрозуміти зв'язки між словами, особливо відношення включення (inclusion) чи перекриття (overlap). Найкраще вони вчаться тоді, коли категорії чітко розмежовані, тобто коли йдеться про виключення (exclusion). З віком покращується розуміння семантичних відношень: старші діти (6–7 років) демонструють більш гнучке понятійне мислення і можуть розуміти, що один об'єкт може мати два ярлики одночасно. Пряме пояснення дітям типу «X – вид Y» не покращує їх розуміння: навіть коли експериментатор прямо вказував на ієрархічні зв'язки, діти не засвоювали їх краще. Це доводить, що формування семантичних відношень не відбувається через інструкцію, а розвивається поступово – завдяки досвіду, контекстному вживанню слів і практиці спілкування. Крім того, результати експерименту засвідчили, що біологічні категорії (наприклад, види тварин) діти засвоюють легше, ніж соціальні або професійні, адже перші мають помітні фізичні ознаки, тоді як другі є більш абстрактними й вимагають розуміння ролей і функцій.

Можна зробити висновок, що усвідомлення складних семантичних відношень вимагає часу і розвитку мисленнєвих операцій. У методичному плані можна порекомендувати замість повторів фраз використовувати слова в різних контекстах, що дозволяє дитині усвідомити семантичні зв'язки з практичної діяльності.

Дослідження Н. Мунро, Е. Бейкер (N. Munro, E. Baker) було присвячено проблемі засвоєння нових слів дітьми віком 2,5–3 років. Дітям показували нові предмети (всього 8 предметів), дорослий чітко називав їх, кількаразово повторював назви, давав можливість брати предмет в руки, гратися, маніпулювати ним. У результаті діти швидко запам'ятовували нові слова на слух (тобто встановлювали зв'язок між словом і предметом), одразу після навчання правильно відтворювали приблизно 71% нових слів, проте через 1–5 хв майже повністю їх забували і відтворити не могли. Серед отриманих відповідей найчастіше траплялися такі: діти мовчали або говорили «не знаю»; називали слово, схоже за звучанням; називали слово, схоже за значенням. Проте, коли дорослий називав слова, діти знаходили швидше правильні предмети. Серед найчастіше допущених помилок була така, що плутали нове слово з фонологічно схожим словом: тобто пам'ять зберігає в процесі швидкого зіставлення передусім звукову форму слова, а не семантичну.

Цікавим є той факт, що через декілька днів показники не змінилися, тобто засвоєна інформація

залишилися в пам'яті. На думку вчених, така ситуація спричинена і особливостями процесу кодування слів: воно неповне і крихке за такого способу навчання. Дитина одразу створює неповний або неточний образ слова і коли його треба пригадати для вимови – слово недоступне або плутається з подібними словами. Отже, щоб слово використовувалося дитиною в активному мовленні, їй необхідно точно запам'ятати звучання слова, особливості його артикуляції і усвідомити лексичне значення [10].

Отже, у дошкільному дитинстві спостерігається розрив між пасивним словником (розумінням) та активним (відтворенням). Багаторазове повторення назви слова та маніпулювання предметом не забезпечило формування повного й точного образу слова, необхідного для його активного використання, що зумовило швидке забування слова у спробі його активного відтворення. Водночас здатність до пасивного впізнавання предмета під час називання слова зберігається. Відповідно, для переведення слова в активний словник необхідно цілеспрямовано зосередитися на точному запам'ятовуванні його звучання, особливостях артикуляції та повному усвідомленні лексичного значення.

У дослідженні М. Мерхав, А. Карні (M. Merhav, A. Karni) з'ясовано вплив інтерференції (конкуруючі асоціації) на процес засвоєння дітьми нових слів через швидке зіставлення (fast mapping) та явне кодування (explicit encoding). Конкуруючі асоціації вводилися одразу після навчання, через 22 години або взагалі не вводилися. Доведено, що за швидкого зіставлення (fast mapping) рання інтерференція суттєво не впливає на результати навчання, проте відкладена інтерференція значно погіршує результати навчання в порівнянні з групою без інтерференції. Її навіть назвали «катастрофічною інтерференцією». Водночас за такого типу навчання, як явне кодування (explicit encoding) ефект інтерференції був менш виражений, особливо коли вона використовувалася через 22 години після навчання, що показує, що цей режим навчання більш стійкий до втручань через деякий час [11, с. 1657–1661].

Таким чином, засвоєння нових слів варто проводити у два етапи. Спочатку нові слова вводяться через механізм «швидкого зіставлення» (Fast Mapping). Після цього, протягом доби, варто уникати конкуруючих асоціацій, щоб запобігти «катастрофічній інтерференції». Наприклад, якщо дитина швидко засвоїла слово «бінокль», не варто наступного дня вводити «телескоп» або «лупа», щоб не погіршити рівень знань про раніше засвоєні слова. Уточнення інформації про слово здійснюється пізніше, під час поглибленого навчання (explicit encoding). Завдяки такому типу навчання знання зберігаються в пам'яті, і вже можна не боятися, що нова інформація їх зруйнує.

В експерименті Л. Хіммер (L. Himmer) та її колеги досліджувалося, чи покращує сон запам'ятовування нових слів, вивчених шляхом швидкого зіставлення (fast mapping) та явного навчання (explicit). Результати довели: якщо дитина засвоювала нові слова шляхом швидкого зіставлення, то сон не сприяв закріпленню інформації. Оскільки швидке зіставлення залучає неокортекс (майже без участі гіпокампа), то сон не дає додаткової користі – інформація (неповна, нечітка) і так одразу інтегрується в довготривалу пам'ять. Якщо ж нова інформація засвоювалася шляхом явного навчання і потребувала свідомого запам'ятовування (залучення гіпокампа), то в такому випадку сон сприяв консолідації декларативної пам'яті. Таким чином, автори доводять, що сон покращує запам'ятовування інформації лише тоді, коли навчання відбувається свідомо (explicit learning); головна функція сну в цьому випадку – інтеграція нових знань у вже наявні структури, а не просто пасивне збереження інформації [12, с. 104].

Висновки. На основі сучасних досліджень можна сформулювати низку практичних рекомендацій щодо організації роботи з розуміння лексичного значення слова в дитини дошкільного віку.

Спираючись на висновки Н. Хомського, можна запропонувати такі практичні рекомендації для розуміння лексичного значення слова: дитина повинна регулярно чути нові слова, які належать до різних частин мови; слова мають уживатися в різних граматичних формах, щоб дитина в майбутньому могла використовувати їх в реченнях і зв'язних висловлюваннях; важливо, щоб слова функціонували в реченнях, щоб було зрозуміле їх лексичне та граматичне значення; слово має вживатися в різних контекстах, щоб дитина уточнила відтінки його значення і синтаксичні характеристики; активне використання нових слів у мовленні, завдяки чому воно включається в лексичну систему мови дитини.

Ураховуючи результати досліджень М. Томаселло, доцільно рекомендувати педагогам: організовувати кооперативну взаємодію з дорослим; вводити слова через мотиви прохання, інформування та емоційного вираження, що відображає природні потреби дитини в спілкуванні; розвивати соціально-когнітивні уміння (розуміти наміри інших людей, передбачати їхні дії, використовувати невербальні засоби, щоб посилити значення слова); підтримувати спільний фокус уваги під час ознайомлення з новим словом (дорослий вказує на предмет, стежить, щоб увага дитини також спрямовувалася на цей предмет і тоді називає слово); використовувати «спостереження збоку», коли дитина вивчає нові слова, спостерігаючи за взаємодією інших людей; використовувати нові слова в різних ситуаціях і реченнях, щоб дитина могла узагальнити значення і зрозуміти, як його можна комбінувати з іншими словами.

Результати досліджень Ш. Хохштейна і М. Ахісар дають змогу сформулювати такі методичні рекомендації з усвідомлення лексичного значення слова: починати треба із сприйняття об'єкта в цілому і поступово зміщувати увагу на сприйняття деталей; не варто фіксувати увагу дитини на деталях під час первинного сприймання: вона фізіологічно не може одразу все побачити (чи почути), мозок просто відфільтрує більшість інформації; під час повторного сприйняття об'єкта ми фіксуємо увагу дитини на деталях.

На основі досліджень С. Керрі, Е. Бартлет, Г. Діка, Дж. Вагнера, М. Мерхав, А. Карні, Л. Хіммер та ін. розроблено рекомендації для ефективної роботи вихователя з формуванням лексичного значення слів у дітей дошкільного віку: засвоєння нових слів варто здійснювати у два етапи – швидке зіставлення, коли формується первинне уявлення про значення слова, і розширене зіставлення, коли значення слова уточнюється; активне засвоєння слова дитиною, що включає маніпуляцію з предметом, тренування в правильній артикуляції слова та відтворення в мовленні; поступове формування семантичних відношень (виключення, включення і перекриття); мінімізації інтерференції, особливо відкладеної; для довготривалого запам'ятовування використовувати цілеспрямовані повтори та активне застосування слова.

Список використаної літератури

1. Бодик О. П., Рудакова Т. М. Сучасна українська літературна мова. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 413 с.
2. Ющук І. М. Українська мова : підручник. Київ : Либідь, 2008. 639 с.
3. Chomsky N. Language and mind. Cambridge University Press, 2006, 190 p.
4. Tomasello M. Origins of human communication. Cambridge : MIT Press. 2008. 393 p.
5. Hochstein S., Ahissar M. View from the top: Hierarchies and reverse hierarchies in the visual system. *Neuron*. 2002. Vol. 36 (5). P. 791–804.
6. Калмикова Л., Харченко Н., Ключуков Х., Мисан І. Вплив мовленнєво-мовної компетентності дошкільників на успішність подальшого оволодіння L1 і розвитку мовлення в школі: результати порівняльного психолінгвістичного аналізу. *Preschool education: global trends*. 2022. Vol. 2. С. 7–37.
7. Carey S. Beyond Fast Mapping. *Language Learning and Development*. 2010. № 6(3), P. 184–205.
8. Carey S., Bartlett E. Acquiring a single new word. *Papers and Reports on Child Language Development*. 1978. № 15. P. 17–29.
9. Deak G., Wagner J. «Slow mapping» in children's learning of semantic relations. *The Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Boston : CogSci. 2003. P. 318–323.
10. Munro N., Baker E., McGregor K., Docking K., Arciuli J. Why word learning is not fast. *Frontiers in Psychology*. 2012. Vol. 3. P. 41. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3289981/pdf/fpsyg-03-00041.pdf> (дата звернення: 2.10.2025).
11. Merhav M., Karni A., Gilboa A. Neocortical catastrophic interference in healthy and amnesic adults: A paradoxical matter of time. *Hippocampus*, 2024. № 24 (12). P. 1653–1662.
12. Himmer L., Müller E., Gais S., Schönauer M. Sleep-mediated memory consolidation depends on the level of integration at encoding. *Neurobiology of Learning and Memory*. 2017. Vol. 137. P. 101–106.

FEATURES OF PRESCHOOL CHILDREN'S UNDERSTANDING OF LEXICAL MEANING: THEORETICAL ASPECT

Fedorova Mariia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Zhytomyr Ivan Franko State University

Introduction. In preschool linguodidactics, one of the central issues concerns vocabulary development and the formation of children's conscious understanding of lexical meaning. Speech development goes beyond mechanical memorization of new words and involves deep acquisition of semantic relations and the ability to use words coherently in connected speech. Therefore, the problem arises of how to organize the vocabulary development process considering the mechanisms of a child's awareness of lexical meaning.

Purpose. The purpose of this research is to substantiate methodological approaches to organizing vocabulary-building activities and to explore how children comprehend lexical meaning based on contemporary theories of speech development.

Methods. The research employs methods of theoretical analysis, comparison, and generalization of experimental findings by S. Carey, E. Bartlett, H. Dick, J. Wagner, N. Munro, E. Baker, M. Merhav, A. Carney, L. Himmer, and others. The analysis focused on the peculiarities of children's word acquisition, the role of context, the influence of interference, the gap between passive and active vocabulary, and the conditions that ensure an effective transition from passive understanding to active word usage.

Results. It has been established that preschoolers' word acquisition occurs in two stages: the «fast mapping» stage, in which a child forms an initial, incomplete link between a word and its referent, and the «extended mapping» stage, during which precise understanding of meaning and its semantic relations develops. It

has been proven that children memorize the phonological form of a word faster than its semantic content, while the awareness of semantic relations (such as exclusion, inclusion, and overlap) develops gradually. Factors such as interference, repetition in various contexts, joint attention with an adult, and active speech practice significantly influence the effectiveness of word acquisition.

The article systematizes current empirical data from cognitive psychology and pedagogy describing the two-stage model of word learning and the conditions necessary for transitioning from passive comprehension to active vocabulary use. The novelty of the study lies in providing specific recommendations for organizing the educational process.

For the effective formation of lexical meaning in preschool children, educators are advised to structure instruction in two consecutive stages. The first stage should focus on creating an initial representation of the word through fast mapping, where the child establishes a preliminary association between a new word and an object or action. The second stage, or extended mapping, should involve repeated use of the word in varied contexts to refine its meaning, enhance semantic awareness, and promote correct speech usage.

Conclusion. Teachers should avoid introducing words similar in sound or meaning immediately after initial acquisition to prevent interference effects. It is essential to encourage joint attention between the child and the adult when introducing new vocabulary, ensure active verbal interaction, and combine auditory, visual, and manipulative methods. Incorporating words in different grammatical forms and simulating communicative situations where children can use new vocabulary independently in natural speech contexts is also recommended. Such targeted instruction facilitates the transition of words from passive to active vocabulary, fosters stable semantic connections, and enhances children's linguistic competence and cognitive flexibility.

Keywords: vocabulary development, lexical meaning, preschool age, fast mapping, extended mapping, semantic relations, interference.

References

1. Bodyk, O. P., & Rudakova, T. M. (2011). Suchasna ukrainska literaturna mova. Leksykolohiia. Frazeolohiia. Leksykohrafiia [Modern Ukrainian literary language. Lexicology. Phraseology. Lexicography]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 413 p. [in Ukrainian]
2. Yushchuk, I. M. (2008). Ukrainska mova [Ukrainian language]. Kyiv: Lybid, 639 p. [in Ukrainian]
3. Chomsky, N. (2006). Language and mind. Cambridge: Cambridge University Press, 190 p. [in English]
4. Tomasello, M. (2008). Origins of human communication. Cambridge: MIT Press, 393 p. [in English]
5. Hochstein, S., & Ahissar, M. (2002). View from the top: Hierarchies and reverse hierarchies in the visual system. *Neuron*, 36(5), 791–804. [in English]
6. Kalmykova, L., Kharchenko, N., Kyuchukov, Kh., & Mysan, I. (2022). Vplyv movlennievo-movnoi kompetentnosti doshkilnykiv na uspishnist podalshoho ovolodinnia L1 i rozvytku movlennia v shkoli: rezultaty porivniialnoho psyholinhvistychnoho analizu [The influence of preschoolers' speech and language competence on the success of further L1 acquisition and speech development at school: results of a comparative psycholinguistic analysis]. *Preschool Education: Global Trends*, 2, 7–37. [in Ukrainian]
7. Carey, S. (2010). Beyond fast mapping. *Language Learning and Development*, 6(3), 184–205. [in English]
8. Carey, S., & Bartlett, E. (1978). Acquiring a single new word. *Papers and Reports on Child Language Development*, 15, 17–29. [in English]
9. Deak, G., & Wagner, J. (2003). «Slow mapping» in children's learning of semantic relations. *The Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Boston: CogSci, 318–323. [in English]
10. Munro, N., Baker, E., McGregor, K., Docking, K., & Arciuli, J. (2012). Why word learning is not fast. *Frontiers in Psychology*, 3, 41. Retrieved from <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3289981/pdf/fpsyg-03-00041.pdf> (Accessed: 2.10.2025). [in English]
11. Merhav, M., Karni, A., & Gilboa, A. (2024). Neocortical catastrophic interference in healthy and amnesic adults: A paradoxical matter of time. *Hippocampus*, 24(12), 1653–1662. [in English]
12. Himmer, L., Müller, E., Gais, S., & Schönauer, M. (2017). Sleep-mediated memory consolidation depends on the level of integration at encoding. *Neurobiology of Learning and Memory*, 137, 101–106. [in English]



Авторське право ©2025 автори, всі права захищено. Автори погоджуються, що ця стаття залишається у відкритому доступі на умовах Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Отримано редакцією 22.10.2025 р.
Прийнято редакцією 22.08.2025 р.
Опубліковано 30.12.2025 р.