



СПРАВОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Раздел «ВВЕДЕНИЕ В ТЕОРИЮ И МЕТОДИКУ
РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.
ЛИНГВИСТИКА ДЕТСКОЙ РЕЧИ»



Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина»

СПРАВОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ
РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Раздел «ВВЕДЕНИЕ В ТЕОРИЮ И МЕТОДИКУ
РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.
ЛИНГВИСТИКА ДЕТСКОЙ РЕЧИ»

*Для студентов, обучающихся по специальности
1-01 01 01 Дошкольное образование*

Мозырь
МГПУ им. И. П. Шамякина
2020

УДК 373.2.016:81(076)
ББК 74.102я73
С74

Составители:

- П. Е. Ахраменко,** кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры белорусской и русской филологии УО МГПУ им. И. П. Шамякина;
- Ф. Р. Жумаева,** доцент кафедры русского языка и литературы Навоийского государственного педагогического института (Республика Узбекистан);
- Ф. Б. Марданова,** старший преподаватель кафедры русского языка и литературы Навоийского государственного педагогического института (Республика Узбекистан)

Рецензенты:

- доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка»
В. Д. Старичёнок;
- кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры белорусского языка УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»
С. А. Вергеенко

Печатается по решению редакционно-издательского совета учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина»

Справочные материалы по теории и методике развития речи С74 детей дошкольного возраста. Раздел «Введение в теорию и методику развития речи детей дошкольного возраста. Лингвистика детской речи» / сост.: П. Е. Ахраменко, Ф. Р. Жумаева, Ф. Б. Марданова. – Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2020. – 114 с.
ISBN 978-985-477-746-7.

Данные справочные материалы по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста предназначены студентам 2 курса, обучающимся по специальности 1-01 01 01 «Дошкольное образование» в учреждениях высшего образования.

Включают в себя раздел «Введение в теорию и методику развития речи детей дошкольного возраста. Лингвистика детской речи», в котором раскрываются теоретические основы становления речи детей дошкольного возраста в онтогенезе. Справочные материалы содержат глоссарий по описываемой тематике и информационные источники.

УДК 373.2.016:81(076)
ББК 74.102я73

ISBN 978-985-477-746-7

© Ахраменко П. Е., Жумаева Ф. Р.,
Марданова Ф. Б., составление, 2020
© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2020

ВВЕДЕНИЕ

Дисциплина «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста» направлена на успешную реализацию целей и задач обучения будущих педагогов учреждений дошкольного образования методике развития речи детей в учреждениях высшего педагогического образования первой ступени. Речь – чудесный дар природы – не дается человеку от рождения. Нужно приложить много усилий, чтобы маленький человек заговорил. В дошкольном возрасте речевое развитие тесно связано со становлением сознания и личности ребенка.

Теоретический подход к проблеме развития речи, реализованный в данной дисциплине, основывается на представлениях о закономерности речевого развития детей, сформулированных в исследованиях Л. С. Выготского, Ф. А. Сохина, Д. Б. Эльконина.

Данная дисциплина поможет формированию профессиональной компетентности будущего педагога в области современных теорий и технологий развития речи детей дошкольного возраста; его готовности к организационно-управленческой, научно-методической деятельности в области речевого развития детей дошкольного возраста в учреждениях дошкольного образования.

В справочных материалах рассмотрены такие вопросы лингвистики детской речи, как история развития онтолингвистики, основные концепции освоения речи, факторы становления и развития речи у ребенка, онтогенез детской речи.

Справочные материалы составлены на основе типовой программы дисциплины «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста» (2014); учебно-методического комплекса по дисциплине «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста» (2015) УО БГПУ им. М. Танка, а также материалов из различных интернет-источников, находящихся в свободном доступе.

Справочные материалы рекомендуются студентам дневной и заочной форм получения высшего образования 1 ступени, обучающимся по специальности 1-01 01 01 Дошкольное образование.

Язык – основа всех видов деятельности, родитель и воспитатель всего высочайшего и утончённейшего в человечестве, стимулятор человеческой духовной силы и постоянной деятельности.
Вильгельм фон Гумбольдт (1767–1835)

Речь – это канал развития интеллекта, чем раньше будет усвоен язык, тем легче и полнее будут усваиваться знания.
Николай Иванович Жинкин, советский лингвист и психолог (1893–1979)

Тема 1. Детская речь как научная дисциплина – онтолингвистика

1.1. Онтолингвистика

Онтолингвистика детской речи – это раздел лингвистики, изучающий детскую речь в ее онтогенезе, т. е. развитии, становлении от рождения до дошкольного возраста. Онтолингвистика изучает формирование речи ребенка, возрастные изменения в языке детской речи. В широком смысле термин «онтолингвистика» трактуется также и как вообще наука об онтогенезе (становление, развитие) речи человека от рождения и на протяжении всей его жизни.

Термин «детская речь» имеет два основных значения.

Во-первых, это особенности речи ребенка, обусловленные возрастом и уровнем интеллектуального развития. Особенности детской речи могут быть: *звуковыми* (специфика произношения звуков речи; «зюк» вместо «жук»), *грамматическими* (особенности употребления грамматических форм «много яблоков»), *детское словотворчество* («*арбузиться* – есть арбуз», *задверить* – закрыть дверь, *стеклёнок* – осколок, кусочек стекла др.) и *семантическими* (особенности отбора слов при употреблении в речи; «*включи темноту*» вместо *выключи свет*).

Во-вторых, детская речь – это наука, изучающая процесс усвоения детьми родного языка. Научная дисциплина, изучающая процесс усвоения детьми родного языка, имеет также название *лингвистика детской речи*, или *онтолингвистика*.

Онтолингвистика по времени своего возникновения – одна из молодых дисциплин. Она как дисциплина появилась в 80-е годы XX века.

Предпосылками к ее появлению были работы Л. С. Выготского и А. А. Леонтьева, А. Н. Гвоздева. В своих работах ученые отмечали, что язык дети должны усваивать в процессе речевой деятельности.

Термин **онтолингвистика** применительно к детской речи впервые был предложен российским ученым С. Н. Цейтлин. Целью создания термина было стремление очертить сферу деятельности при изучении онтогенеза речи ребенка.

Онтолингвистика – это *междисциплинарная наука*, т. к. процесс усвоения языка детьми представляет собой интерес не только для лингвистов, но и психологов, логопедов, педагогов. Сильной стороной русской онтолингвистики является надежная теоретическая база. Работы Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, Н. Х. Швачкина, А. Н. Гвоздева известны во всем мире. В последние десятилетия изучением речи ребенка плодотворно занимаются А. М. Шахнарович, Е. С. Кубрякова, Е. И. Исенина, Е. Ю. Протасова, С. Н. Цейтлин, В. К. Харченко, Н. С. Старжинская, Д. Н. Дубинина и многие другие.

1.2. Объект и предмет онтолингвистики

Объект онтолингвистики – речевая деятельность ребёнка.

Предметом онтолингвистики является процесс овладения языком в детстве, освоения детьми родного языка (процесс говорения, умения слушать и слышать, развития мышления, умения ответить), а также особенности детской языковой системы как таковой [40, с. 278].

Задачи онтолингвистики: во-первых, выявление закономерностей процесса овладения языком, а во-вторых, установление особенностей языковой системы ребенка на каждом из этапов становления.

1.3. Принципы и направления онтолингвистических исследований

С. Н. Цейтлин выделяет три основных принципа и говорит: «Основные теоретические положения, на которых базируется современная онтолингвистика, по крайней мере в ее отечественном варианте: конструктивизм, когнитивизм, коммуникация» [40, с. 275].

1) Принцип конструктивизма. Конструктивизм предполагает признание того, что ребенок сам конструирует свой язык, опираясь на речевой образец взрослых, который подвергает бессознательному анализу. Постепенно ребенок овладевает языком, устанавливая аналогии и ассоциации.

2) Принцип когнитивизма. Когнитивное развитие является базовым относительно языкового: для усвоения того или иного элемента языковой системы нужны когнитивные предпосылки. Например, если ребенок не освоил противопоставление «один – не один предмет», то бессмысленно учить его употреблению форм множественного числа. В то же время языковое развитие оказывает воздействие на развитие когнитивное. Так, освоение родо-видовых отношений между словами помогает закрепить начавшуюся уже независимо от языка категоризацию природных явлений.

3) Принцип коммуникации. Означает признание определяющей роли общения в языковом развитии ребенка: язык появляется в связи с потребностью в общении и развивается в связи с развитием форм общения.

В соответствии с этими принципами в настоящее время выделяют **три основных направления онтолингвистических исследований:**

- 1) изучение освоения родного языка конкретным ребенком;**
- 2) исследование закономерностей усвоения родного языка разными детьми;**
- 3) выявление закономерностей усвоения разными детьми разных языков.**

1.4. Два аспекта изучения явлений речи ребенка

При изучении детской речи С. Н. Цейтлин предлагает два подхода.

Первый подход, **«вертикальный»**, основан на анализе речи детей «сверху», с точки зрения правильного или неправильного «взрослого» языка. Сравниваются языковые системы, единицы взрослых (правильный язык) и языковые категории детской речи. При таком подходе решаются следующие вопросы: 1) в какой последовательности ребенок осваивает единицы и категории языка (части речи, различные грамматические формы); 2) в какой последовательности дети усваивают правила построения языковых единиц (слов, словоформ, предложений).

Второй подход **«горизонтальный»**. Детская языковая система рассматривается на уровне речевого развития ребенка во времени. Речевое развитие ребенка при этом представляется как постепенное изменение языковых систем в речи определенного ребенка. При таком подходе не ставится вопрос о правильности-неправильности речи ребенка с точки зрения «взрослого» эталона, могут быть «правильными» специфичные значения многих слов: так «ав-ав» может обозначать любое животное, а «кар-кар» – не только любую птицу, но и любой летающий предмет (например, воздушный шарик); правила образования однотипных словоформ, например, единая флексия независимо от типа склонения (*без руков, ног, ушов*) или единый способ корреляции глагольных основ (*играю, полоскаю, целую, балую, прячу*).

Только в единстве обоих подходов изучается феномен детской речи.

1.5. Основные методы изучения детской речи

Основными методами изучения детской речи являются *естественные* (наблюдение) и *эксперимент*.

Наблюдение – преднамеренное, целенаправленное и систематическое восприятие речи ребенка. Длительное наблюдение за речью называется лонгитюдным. Результаты наблюдения фиксируются в родительских дневниках («дневниковые штудии»).

Дневники наблюдений за речевым развитием ребенка показывают последовательность овладения теми или иными средствами языка и бывают двух типов:

а) *дневники общего типа*, отражающие усвоение ребенком всех структурных уровней языковой системы (фонетического, лексико-семантического, морфологического и синтаксического);

б) *дневники выборочной фиксации*, в которых характеризуется развитие какого-либо одного компонента языковой способности (например, освоение звукопроизношения);

в) *магнитофонные записи* позволяют записать всю звучащую речь;

г) *видеозаписи* регистрируют и речь детей, и их поведение.

д) *компьютерная обработка детских текстов*. Например,

американская программа, разработанная учеными К. Сноу и Б. Мак-Винни, CHILDES (Child Language Exchange System), которая позволяет всесторонне анализировать речь детей. Создание компьютерных систем, обеспечивающих запись, расшифровку, кодировку и автоматический анализ фактов детской речи, способствовало превращению лингвистики детской речи в одну из перспективных лингвистических дисциплин. Разработан пакет программ, позволяющий проводить автоматический анализ текста.

е) *эксперимент* (в процессе выполнения определенных заданий с одним ребенком или с группами детей; кратковременно или на протяжении ряда лет и т. п.).

Ассоциативный эксперимент. Применяется с целью изучения понимания значений слов и их связей между собой. Например, на словостимул, названное взрослым, ребенок отвечает первым, которое пришло в голову, словом-реакцией. Эксперимент проводится в виде игры: взрослый, называя слова, бросает ребенку мяч, а тот ловит и называет свое слово: дерево – береза, ложка – кушать, альбом – рисовать, ветка – конфетка, яблоня – груша.

Методика толкования слов позволяет отметить особенности понимания значений слов. (Например: «Подушка – на ней спят». «Рога – они острые». «Хвост. Он приделан к зверям сзади. Корова кончается, и начинается он»).

Методика дополнения заключается в том, что ребенку предлагается восстановить текст, в котором пропущены отдельные слова. Данная методика рассматривает механизм образования связного текста.

Методика классификации используется для того, чтобы определить, каким образом ребенок осуществляет операцию выделения существенных признаков, операции обобщения, анализа и синтеза. В данном случае дети должны расклассифицировать языковой материал, например, выделить живые существа, которые летают (плавают, бегают); найти «третье лишнее» среди трех-четырех изображений (например, животные и птица).

Тема 2. История возникновения и развития онтолингвистики

2.1. Становление зарубежной онтолингвистики

Детская речь всегда находилась на стыке интересов разных наук и изначально интересовала не лингвистов, а специалистов других областей знания. Вначале это были наблюдения исследователей (философов, историков, биологов, психологов, физиологов и т. д.) за развитием речи своих детей. Первая книга такого рода – «Наблюдения за развитием душевных способностей ребенка» – написана немецким философом Д. Тидеманом на основе наблюдения за развитием сына от рождения до трех лет и издана в 1787 г. В середине XIX в. начинают интересоваться детской речью как лингвистическим явлением. Вначале (конец XIX – начало XX в.) был период «дневниковых штудий». Известный философ, психолог и историк *Ипполит Тэн* записывал речь своей маленькой дочери. Эти записи появились в журнале «Mind» в 1877 г. Под влиянием этой публикации *Чарльз Дарвин* тоже опубликовал в следующем номере этого же журнала дневник с записями речи своего сына. Хотя записи он вел на четыре десятилетия раньше. Немецким физиологом *В. Прейером* был написан труд, в русском переводе изданный в 1882 г. На рубеже XIX–XX вв. была издана книга *Клары и Вильгельма Штернов* «Die Kinder sprache» на основе дневниковых записей речи их детей.

Швейцарский психолог Ж. Пиаже изучал не просто речь ребенка, а ход познания им действительности и развитие интеллекта.

В 50–70-е годы XX в. онтолингвистика получила большее развитие на Западе, чем в России, хотя западные исследователи во многом и сейчас опираются на теоретические работы Л. С. Выготского, А. Р. Лурия и др. В это самое время начинается серьезное изучение данных проблем на Западе (Р. Браун, Д. Слобин, М. Брейн, Е. Кларк и др.). Приступая к изучению речевого онтогенеза, западные учёные в значительной степени ориентировались на исследования, имевшиеся в России. В последние 30 лет XX в. за рубежом процессы становления речи у детей исследовались весьма активно. Проблемами исследования речи детей занимались бельгийский ученый А. Грегуар, американский Д. Слобин и др.

2.2. Становление отечественной онтолингвистики

В России первые печатные труды, посвященные описанию детской речи, появились в 80-е годы XIX в. Это статьи в «Русском филологическом вестнике» *А. Александрова* (1883) и *В. Благовещенского* (1886). Их работы привлекли внимание исследователей к детской речи и открыли новое направление в русской лингвистической науке.

Начиная с 20-х годов XX в. исследователи детской речи стали опираться не только на дневниковые записи, которые отличались фрагментарностью и случайностью, отсутствием фиксации важных для исследования моментов, но и на эксперимент, тщательно спланированное наблюдение, на кросссекционные методы (сопоставление данных речи разных детей одного возраста, в том числе и говорящих на разных языках).

Н. А. Рыбников – один из известных методистов **20-х годов XX в.**, проявлял большой интерес к речи детей. Он издал дневниковые записи родителей. Научное значение исследований Н. А. Рыбникова в том, что он проводил собственные исследования детской речи, занимался организационной работой, направленной на соби́рание имеющихся материалов, побуждал других авторов к проведению наблюдений за речевым развитием детей, ведению дневников, разработке соответствующих методических подходов.

Основной работой Н. А. Рыбникова стала книга **«Язык ребенка»** (1926), в которой освещены основные этапы речевого развития ребенка от рождения до подросткового возраста. Под его руководством был выпущен сборник статей **«Детская речь»** (1927), в котором рассматривалась проблема методов изучения детской речи, был собран большой архив записей детской речи и детских рисунков.

Серьезным исследованием является дневник **А. Н. Гвоздева**, который фиксировал речь его сына Жени. Записи он сопровождал лингвистическими комментариями. Дальнейшая лингвистика детской речи в нашей стране базировалась на примере его описаний. Его работа стала основой для дальнейших исследований психологов, лингвистов, педагогов, логопедов.

В конце 20-х годов начался период описательных **«кросс-секционных штудий»** (описания речи многих детей), который сменил период **«одиночного» лонгитюда**, основанного на дневниковой фиксации речи одного ребенка. Сопоставление образцов речи разных детей допускало проведение заранее спланированных экспериментов, позволяющих направлять речевую деятельность ребенка в нужную сторону.

В первой половине XX в. отмечается интерес к изучению детской речи со стороны ученых разных специальностей. Педагог **В. П. Вахтеров** стремился выявить закономерности речевого развития ребенка. Выдающийся психолог **Л. С. Выготский** рассматривал речевое развитие ребенка в контексте развития его мышления и способности к обобщению. В дальнейшем учение Л. С. Выготского получило развитие в трудах его учеников **А. Р. Лурия, Р. Е. Левиной** и др.

С начала **60-х годов** ведет свой отсчет эпоха **«лонгитюдных срезовых штудий»**, которая представляет собой синтез достижений двух предшествующих периодов. На смену дневникам пришли документальные записи фрагментов речи ребенка, записываемые с определенными временными интервалами. Это тоже был лонгитюд, но в нем не было фрагментарности и случайности записей, свойственных дневникам.

Психологическое направление в изучении детской речи связано с именами Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, Н. И. Жинкина. Л. С. Выготский и Ж. Пиаже изучали эгоцентрическую речь ребенка, периодизацию речевого развития дошкольников, стимулы речевого поведения детей.

Судьба онтолингвистики в 50–60-ые годы складывалась в России неоднозначно. Хотя она делала свои первые теоретические шаги в России (20-е годы XX века), но в **50–70-е годы** ей уделялось меньше внимания, чем на Западе. Работы А. Н. Гвоздева, изданные в 50–60-е годы, не получили у нас широкого распространения. Не был своевременно подхвачен призыв лингвистов И. А. Бодуэна де Куртенэ и Л. В. Щербы исследовать факты речи ребёнка.

В **60–70-е годы**, в связи с возникновением психолингвистики как самостоятельного научного направления, возобновился и интерес к онтогенезу речи. Сильнейшей стороной отечественных исследований в области онтолингвистики была серьёзная теоретическая база, разработанная применительно к исследованиям «взрослой» речи. Фундаментальные исследования в области морфологии, синтаксиса, лексикологии, словообразования, выполненные на материале речи взрослых, создали надёжный теоретический аппарат, который можно было с успехом использовать и при изучении речи ребёнка. Но при этом было ясно, что «детский» материал специфичен и требует особого подхода, обусловленного необходимостью проследить языковое явление в его развитии, становлении, индивидуальном своеобразии.

Конец XX века. В конце XX века в печати появляется много научных работ (С. Н. Цейтлин, А. А. Леонтьев, Н. И. Лепская и др.), в которых освещаются различные стороны усвоения языка ребёнком, издаются справочники по детской речи. В конце XX – начале XXI века было издано первое учебное пособие С. Н. Цейтлин «Язык и ребенок. Лингвистика детской речи». В. К. Харченко издала словари детской речи.

2.3. Школа С. Н. Цейтлин по изучению детской речи

В России наиболее авторитетным ученым в области детской речи является **Стелла Наумовна Цейтлин** – профессор, доктор филологических наук, зав. кафедрой детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (Петербург), зав. лабораторией детской речи, руководитель Всероссийского постоянно действующего семинара по онтолингвистике, член исполнительного комитета Международной ассоциации исследователей детской речи.

С. Н. Цейтлин отмечает, что при кафедре существует постоянно действующий семинар, в его работе принимают участие и зарубежные исследователи. Ежегодно проводятся конференции по детской речи, издаются сборники научных статей, родительские дневники. В лаборатории детской речи собран богатейший материал: дневники, которые ведут родители; магнитофонные записи детской речи; результаты разнообразных экспериментов.

Еще один известный ученый в области детской речи – это Вера Константиновна Харченко, профессор из Белгородского университета. Она подготовила ряд работ по детской речи: «Словарь детской речи»

(1994); «Парадоксы детской речи. Опыт словаря» (1995, в соавторстве с Н. М. Голевой, И. М. Чеботаревой); монография «Сложные слова в детской речи» (1998, в соавторстве с Е. Г. Озеровой); «Словарь-тезаурус детской речи» (2001); «Словарь современного детского языка»: (2002, в 2-х тт.); Корпус детских высказываний (2012).

2.4. Изучение детской речи в Беларуси

В настоящее время в **Беларуси** изучению детской речи уделяется большое внимание. Наиболее известными учеными являются **Наталья Степановна Старжинская** и **Дина Николаевна Дубинина**, которые исследуют детскую речь, ими подготовлен ряд научно-методических работ по вопросам детской речи.

В 60-е гг. XX в., белорусским психологом Р. И. Вадейко было проведено исследование по онтогенезу словаря детей раннего возраста.

В 90-е гг. вопросами диагностики детской речи занималась брестский педагог Г. А. Любина («Детская речь», Минск, 2002).

Исследованием речи в рамках коррекционной педагогики занимается Ю. К. Шергилашвили («Формирование речи у ребенка в онтогенезе». Могилев, 2007), проблемы развития детской речи в ситуации русско-белорусского билингвизма изучают Н. С. Старжинская и Д. Н. Дубинина.

2.5. А. Н. Гвоздев и его роль в изучении детской речи

А. Н. Гвоздев (1892–1959) — известный русский лингвист. Его научная деятельность отличалась многогранностью. Занимался вопросами грамматики русского языка, диалектологией, теорией художественной речи. Известны его работы в области стилистики русского языка, фонетики и орфографии.

Особое место он занимает в изучении детской речи. В дневнике наблюдений, который А. Н. Гвоздев вел с 1923 г. по 1930 г. (с 1 года 8 месяцев до 9-летнего возраста сына), впервые были преодолены недостатки дневниковых записей, осуществляемых неспециалистами, т. к. так он не просто собрал материал, а подверг его лингвистическому анализу и обобщению. Заслуга А. Н. Гвоздева в том, что развитие детской речи рассматривалось им в лингвистическом плане, в котором детская речь **до него не изучалась**. Считается *основоположником* отечественной онтолингвистики. По признанию М. Р. Львова, именно А. Н. Гвоздев «основал подлинно *лингвистическое* направление в изучении детской речи» [22, с. 180].

Результаты многолетних наблюдений были обобщены А. Н. Гвоздевым в двух монографиях: «Усвоение детьми звуковой стороны русского языка» (1948) и «Формирование у ребенка грамматического строя русского языка» (1949), которые позднее, уже после смерти ученого, вместе с ранее изданными статьями вошли в известное однотомное издание «Вопросы изучения детской речи» (1961).

Закономерности освоения языка в сфере грамматики и фонетики он описал на основе речи его сына Жени.

Его труд содержит **две основные части**: в первой дается изложение освоения ребенком грамматики в хронологическом порядке (от 1 года до 9 лет), во второй – в структурно-лингвистическом (простое предложение, сложное предложение, части речи). Два раздела отведены освоению звуковой стороны речи.

Изучение усвоения ребенком родного языка охватывает у ученого все языковые уровни: **фонетическую систему, морфологический и синтаксический строй, усвоение лексики.**

А. Н. Гвоздев считал, что изучение детского языка играет огромную роль для исследования вопросов языкознания.

Ученый доказал, что процесс овладения языком зависит от особенностей языковых средств и потому, несмотря на индивидуальные расхождения у отдельных детей, этот процесс имеет у них много общего.

А. Н. Гвоздев в своей работе отмечает, что детское словотворчество по аналогии (например, мастер по пошиву сапог – сапожник, а мастер по изготовлению ножей – «ножник») может служить источником для характеристики морфологического строя разговорного стиля языка. Особое внимание в работе **«Вопросы изучения детской речи»** уделяется **«детской этимологии»**, ребёнок доходит до понимания слова путём его разложения на составляющие элементы.

А. Н. Гвоздев выделяет **3 основных периода формирования грамматического строя**:

1) период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях» (от 1 года до 1,5 лет);

2) период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения» (от 1,5 лет до 3 лет);

3) период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонения и спряжения» (от 3 лет до 7 лет).

А. Н. Гвоздев показал время появления грамматических категорий, фонетических единиц, слов в речи ребенка. Например, по наблюдениям А. Н. Гвоздева, раньше других категорий усваивается число существительных – 1 г. 10 мес., т. к. разница между одним и несколькими предметами очень наглядна.

Важным является вывод ученого об опережающем освоении синтаксиса: овладение основными синтаксическими единицами происходит гораздо раньше усвоения морфологической системы. Он утверждал также, что дети в первую очередь усваивают все типичное, то, что не имеет отклонений от общей закономерности языка.

В работе А. Н. Гвоздева *разработаны примерные нормативы речевого развития* детей. Им определена периодизация речевого развития.

Особую роль отводил детским речевым инновациям, называл их «образованиями по аналогии». Появление в речи образований по аналогии свидетельствует об усвоении грамматического явления.

А. Н. Гвоздевым установлена очередность и закономерность овладения грамматическими категориями: сначала усваиваются категории с конкретным, понятным для ребенка содержанием (например, категория числа существительных), а потом с более абстрактным. Проводится мысль об опережающем усвоении содержательной стороны грамматической категории: «У ребенка первичным является значение. Усвоенное значение первоначально не имеет грамматического выражения, лишь позднее усваиваются языковые средства его выражения» [5, с. 155].

В книге «Вопросы детской речи» А. Н. Гвоздев делает вывод, что ребёнок в семь лет овладевает только **разговорно-бытовым** стилем языка.

У А. Н. Гвоздева есть и еще одна работа, посвященная детской речи. Неопубликованные им ранее материалы дневниковых исследований речевого развития его сына Жени были отредактированы и подготовлены к печати проф. Е. С. Скобликовой. Книга «От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений» издана в Саратове в 1981 году. Она представляет собой дневник, в котором даются записи речи Жени Гвоздева, сына Александра Николаевича. Книга стала эталоном для ведения родительских дневников, в ней отмечается *неразрывность когнитивного и языкового развития* ребенка.

2.6. К. И. Чуковский и его вклад в онтолингвистику

К. И. Чуковский занимался изучением детской речи в течение длительного времени. В 1920 году А. М. Горький посоветовал К. И. Чуковскому опубликовать в одной книге собранные им заметки о детском языке. Книга появилась в 1928 году под названием «Маленькие дети. Детский язык». Это был первый вариант всемирно известной книги «От двух до пяти». «**От двух до пяти**» выдержала 20 прижизненных изданий, но ни одно из них не повторяло предшествующего: автор, работая над книгой, совершенствовал ее, добавлял новый иллюстративный материал; его соавторами были тысячи читателей. Книга К. И. Чуковского «От двух до пяти» содержит, кроме фактов речи ребёнка, ряд глубоких лингвистических идей. 21-е издание было подготовлено к печати Корнеем Чуковским и вышло посмертно в издательстве «Детская литература» в 1970 году. В предисловии к книге он писал, что вынужден был отбирать из присылаемого ему материала лишь самое основное: «...Если бы я вздумал печатать подряд все сообщаемые мне материалы, книга разбухла бы вдесятеро». Среди тех, кто делился с автором своими наблюдениями над речью ребенка, были А. Н. Толстой, К. Федин, Ю. Олеша, С. Маршак, М. Алигер, А. Барто, Р. Зеленая.

Свое право заниматься сбором и анализом детских высказываний К. И. Чуковский неоднократно отстаивал. Некоторые из читателей его первых газетных заметок расценили их как веселую шутку; многие возмущались тем, что автор увидел в детском «лепете» предмет, достойный не только внимания, но и восхищения, т. е. многие тогда не понимали значения работы К. И. Чуковского для изучения детского языка, а воспринимали это как собрание забавных анекдотов.

Но и в те далекие годы люди откликнулись на призыв К. И. Чуковского собирать образцы детских высказываний. После каждого нового издания книги автор получал сотни писем, в которых читатели сообщали ему о своих наблюдениях над детской речью.

Заслуга К. И. Чуковского заключается в том, что он не только сам был замечательным исследователем речи ребенка, но и приобщил к этому занятию несколько поколений своих читателей.

Главная суть книги в том, чтобы теоретически обосновать наблюдения, добытые длительным опытом, осмыслить и обобщить этот опыт. В книге трактуются серьезные темы: о целенаправленности влечения малых детей к перевертышам, об устойчивой форме их стихотворных экспромтов, о произведениях фольклора как регулятора детской поэзии, о реалистическом воспитании детей при помощи небывальщин и сказок.

Цель книги, утверждает К. И. Чуковский, – исследовать те области умственной и психической жизни детей, которые до сих пор не подвергались исследованию.

К. И. Чуковский на большом фактическом материале показал, что в дошкольном возрасте ребенок обладает «огромной речевой одаренностью», способностью на основе анализа речи взрослых быстро усваивать правила родного языка. Обращаясь к детскому словотворчеству, по мысли автора – одному из самых изумительных феноменов детства, К. И. Чуковский утверждает, что «начиная с двух лет всякий ребенок становится на короткое время гениальным лингвистом, а потом, к пяти-шести годам, эту гениальность утрачивает» [43, с. 19].

В книге К. И. Чуковского, написанной просто и увлекательно, содержатся не только интересные факты, но и обладающие научной ценностью обобщения и намечены многие направления изучения детской речи, которые затем получили развитие в лингвистических и психолого-педагогических исследованиях. К материалам, собранным К. И. Чуковским, до сих пор обращаются ученые, изучающие речь и мышление детей дошкольного возраста (А. Г. Арушанова, А. В. Запорожец, Т. Н. Ушакова, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович, Д. Б. Эльконин и мн. др.).

Тема 3. Основные концепции освоения речи

3.1. Теории возникновения и развития речи

В настоящее время существует большое количество разнообразных теорий, пытающихся объяснить возникновение и развитие речи. Однако следует отметить, что основные особенности формирования речи достаточно полно не объясняет ни одна из известных теорий возникновения речи.

Существуют две диаметрально противоположные точки зрения: 1) человеческая речь врожденная (в связи с идеей Хомского) и 2) она формируется в процессе развития человека.

Факты подтверждают, что речь не является врожденной, а формируется в процессе онтогенеза. Примерами, подтверждающими истинность данного вывода, является «мауглизм». Так, у детей, выросших в изоляции, не существует никаких признаков членораздельной речи. Только у человека, выросшего среди людей, может появиться вербальная речь. Так, в США, в Калифорнии был обнаружен ребенок в возрасте около 14 лет, с которым никто не общался с помощью человеческой речи с двухмесячного возраста. Он не владел речью, и усилия обучить его языку оказались бесполезными [24, с. 28].

Авторы различных теорий не рассматривают проблему на основе системного подхода. Обычно они выделяют одну часть единого системного процесса и акцентируют на нем свое внимание. Эта часть (или фрагмент) преподносится как основополагающая идея всей системы. Основные теории возникновения речи рассмотрим ниже.

3.2. Теория имитации, её достоинства и недостатки

Теория научения (**имитации**) – одна из наиболее известных концепций освоения речи. Исходным положением данной теории является то, что ребенок обладает врожденной потребностью и способностью к подражанию звукам человеческой речи. Получая положительное эмоциональное подкрепление, ребенок быстро усваивает сначала отдельные звуки речи, затем слоги, слова, высказывания, правила их грамматического построения. Владение речью сводится к научению ее основным элементам.

В соответствии с теорией имитации подражание и подкрепление являются основными механизмами формирования и развития речи. По мнению одного из представителей данной **теории Д. Уотсона**, лингвистические поведенческие реакции постепенно становятся внутренними мыслительными реакциями. Речь полностью определяется той средой, в которую помещен ребенок. Ребенок усваивает родной язык под давлением социальной среды, в которой за одними звуками следует подкрепление, а за другими – нет. Все же трудно представить себе, чтобы так выработывалось все то бесконечное разнообразие фраз, которое человек конструирует и произносит в течение всей жизни.

Другие сторонники бихевиористского подхода подчеркивают роль подражания речи родителей. Они принижают значение социального подкрепления и активного вмешательства окружающей среды в формировании речевых реакций. Но если бы подражание действительно лежало в основе усвоения языка, то речь ребенка точно воспроизводила бы грамматически правильную «родительскую модель». На самом же деле это не так. Чаще ребенок сначала произносит какие-то оригинальные и часто неправильные фразы, а затем сам корректирует их с грамматической точки зрения.

Таким образом, данная теория не в состоянии объяснить процесс усвоения языка, в частности, – ту быстроту, с которой ребенок в раннем детстве осваивает речь. Кроме того, для развития речевых способностей необходимы задатки, которые сами по себе не могут быть приобретены в результате научения. С позиции данной теории трудно понять детское словотворчество, которого не имеется у взрослых, то есть то, чего никак не усвоишь методом подражания. Данная теория не может полностью объяснить процесс усвоения языка [24].

3.3. Н. Хомский и его теория врождённых знаний

Теория Н. Хомского имеет еще и другие названия: теория специфических задатков, «универсальной грамматики».

Аврам Ноам Хомский – американский лингвист польского происхождения. Н. Хомским была предложена концепция врожденного, биологически наследуемого характера языковой способности, которая объясняла быстроту овладения языком в детском возрасте наличием некоего устройства, обеспечивающего усвоение языка, которое «содержит в качестве врожденной структуры все принципы, установленные внутри теории языка». Он выдвинул гипотезу о том, что дети обладают врожденным механизмом усвоения языка, который активно действует примерно до 12 лет. Хомский утверждает, что в мозге человека с рождения имеются специальные задатки к усвоению речи. Эти задатки проявляются примерно к году и помогают ускоренному развитию речи с одного года до трех лет. Данный возраст называется сензитивным для формирования речи.

В соответствии с «Универсальной грамматикой» Н. Хомского в мозге человека имеются определенные синтаксические структуры, некие кальки, на основании которых и строится речь. Главную задачу лингвистики Хомский видел в формальном описании универсальной грамматики, опирающейся на синтаксис. Универсальная грамматика, «заложенная» в ребенке от рождения, позволяет ему извлекать правила родного языка из речи окружающих, соотнося поступающий речевой материал с принципами универсальной грамматики. Роль языковой среды сводится к предоставлению примеров грамматически правильных конструкций. Хомский сосредоточил внимание на изучении способности человека

к языковой деятельности, а не на самой этой деятельности. Последователи Н. Хомского, генеративисты, утверждают, что язык – это отдельный модуль в мозгу, что это отдельная способность, а не часть общих когнитивных возможностей. Человек стал человеком тогда, когда произошла некая мутация, которая привела к тому, что в мозгу образовался Speech Organ. То есть языковой орган, который только и умеет делать, что вырабатывать некоторые алгоритмы, то есть писать себе виртуальный учебник языка. Если бы в мозгу не было такого специального «устройства», которое умеет делать такого рода процедуры, то человек просто не мог бы овладеть такой сложнейшей системой, которой является язык.

Такая теоретическая модель языкового развития ребенка как «проявления» его врожденной языковой способности не находит подтверждения в экспериментальных исследованиях и наблюдениях за развитием детской речи, что заставило впоследствии даже учеников Н. Хомского отказаться от догм теории врожденных знаний

3.4. Конструктивистская теория Ж. Пиаже

Жан Вильям Фриц Пиаже – швейцарский психолог и философ, известен работами по изучению психологии детей.

Пиаже принадлежит популярная *теория усвоения языка*, она также называется *конструктивистской* (или когнитивной). Согласно ей, развитие речи зависит от присущей ребенку с рождения способности воспринимать и интеллектуально перерабатывать информацию. Подтверждением является детское словотворчество. Поэтому развитие речи связано с развитием мышления. Установлено, что первые высказывания ребенка относятся к тому, что он уже понимает, а развитие мышления в период от одного года до трех лет создает предпосылки для успешного освоения ребенком речи [24]. Дети обычно говорят о том, что для них интересно, для развития речи важна мотивация ребенка. Ж. Пиаже отмечает, что наследуется деятельность интеллекта, а язык служит лишь способом отражения. Подобная точка зрения позволяет согласовать основные положения других концепций, поэтому ее сегодня разделяют многие психологи.

Теория Ж. Пиаже базируется на следующих основных *принципах*:
1) *Принцип конструктивизма*. Конструирование познания и конструирование действительности – два аспекта единого процесса. Пиаже пишет, «разум организует мир в процессе организации самого себя». 2) *Принцип стадийности*. Когнитивное развитие человека в онтогенезе проходит качественно различные стадии. 3) *Принцип равновесия*. Процесс когнитивного развития – процесс возрастания внутренней организации, достижения нового уровня равновесия.

Конструктивистская теория усвоения языка Пиаже оказала широкое влияние на теории обучения и обучающие методы в образовании.

3.5. Когнитивная теория Д. Слобина

Дэн Айзек Слобин – американский психолог и психолингвист, специалист в области восприятия речи, психолингвистики. Д. Слобин внес большой вклад в исследование детского овладения языком. Он в 1963 г. в Гарвардском университете защитил докторскую диссертацию «Грамматические трансформации у взрослых и детей». Ввел понятие «обратимости-необратимости» языковых структур. Д. Слобин считает, что в речевом механизме человека существует звено, осуществляющее содержательную оценку языковой информации, которая не зависит от анализа структуры предложения, что противоречит теории Хомского относительно «языковой способности». Слобин связывает закономерности усвоения языка с доречевыми формами поведения и говорит, что усвоение грамматики связано с когнитивным развитием ребенка, поскольку формирование языковых обобщений в речи предполагает работу мышления. Процессы анализа, синтеза, абстракции и обобщения приводят к усвоению лексических и грамматических значений.

Д. Слобин в своей когнитивной теории отмечает, что для овладения грамматикой ребенок должен:

- 1) осознать ту информацию, которая передается при помощи языка;
- 2) уметь обрабатывать, организовывать и хранить языковую информацию.

3.6. Психосоциологическая концепция Л. С. Выготского

Если большинство концепций рассматривают развитие как приспособление человека к окружающей его среде, то Л. С. Выготский осмысливает среду как источник развития высших психических функций.

Л. С. Выготский сформулировал законы *психического развития*:

- 1) детское развитие имеет свой ритм и темп, которые меняются в разные годы жизни (год жизни в младенчестве не равен году жизни в отрочестве);
- 2) развитие – это цепь качественных изменений, и психика ребенка принципиально отличается от психики взрослых;
- 3) развитие ребенка идет неравномерно: каждая сторона в его психике имеет свой оптимальный период развития.

Л. С. Выготский раскрыл закон развития высших психических функций. Речь сначала выступает как средство общения между людьми, но в ходе развития она становится внутренней и начинает выполнять интеллектуальную функцию. Развитие высших психических функций происходит в процессе обучения, в процессе усвоения заданных образцов. Согласно Л. С. Выготскому, детское развитие подчиняется не биологическим, а общественно-историческим законам. Развитие ребенка происходит благодаря усвоению исторически выработанных способов деятельности. Движущая сила развития человека – обучение. Оно создает зону *ближайшего*

развития, приводит в движение внутренние процессы, которые сначала возможны для ребенка только при взаимодействии со взрослыми. Затем, с учетом внутреннего хода развития, становятся достоянием самого ребенка.

Л. С. Выготский выделил понятие «*Зона ближайшего развития*» – это разница между уровнем актуального развития и возможного развития ребенка благодаря содействию взрослых. «Зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; характеризует умственное развитие на завтрашний день». Этот феномен свидетельствует о ведущей роли обучения в развитии ребенка.

Л. С. Выготский отмечал также, что человеческое сознание не просто сумма отдельных процессов, а их система, структура. В раннем детстве в центре сознания находится восприятие, в дошкольном возрасте – память, в школьном – мышление. Другие психические процессы развиваются под влиянием доминирующей в сознании функции. Обращение к сознанию возможно только через речь. Переход от одной структуры сознания к другой осуществляется через развитие значения слова – обобщение. Формируя обобщения, обучение может перестраивать всю систему сознания («один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии»).

3.7. Теории усвоения родного языка в психолингвистике

Психолингвистика (психология языка) – это междисциплинарная когнитивная наука, изучающая процессы порождения и понимания речи.

В Советском Союзе психолингвистика называлась теорией речевой деятельности. Она возникла в середине 60-х годов XX века на основе теории деятельностного подхода (язык можно освоить только в действии), развивавшегося с середины 30-х годов XX века в рамках психологической школы Л. С. Выготского и его соратников А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейна. С психолингвистических позиций *процесс речевого развития представляет собой повторяющиеся переходы от мысли к слову и от слова к мысли. Вначале мысль формируется в слово, которое одновременно выступает и как фраза, и как предложение. Затем осуществляется разворачивание данного слова в целые фразы. Одна и та же мысль может быть выражена и словом, и целой фразой.*

Рассмотрим теории усвоения родного языка более подробно.

Теория А. А. Леонтьева

А. А. Леонтьев в психолингвистической концепции «речевого онтогенеза» опирается на методологические подходы лингвистов и психологов XIX–XX столетий – В. Гумбольдта, Л. С. Выготского, В. В. Виноградова, А. Н. Гвоздева и др. В качестве основополагающего положения он выдвигает тезис о том, что усвоение детьми языка не просто приспособление слов, складывание их в памяти и оживление с помощью речи, а развитие языковой способности с возрастом и упражнением.

Процесс формирования речевой деятельности у А. А. Леонтьева подразделяется на ряд последовательных периодов, или «стадий»: 1-й – подготовительный (с момента рождения до 1 года); 2-й – дошкольный (от 1 года до 3 лет); 3-й – дошкольный (от 3 до 7 лет); 4-й – школьный (от 7 до 17 лет).

А. А. Леонтьев указывает, что временные рамки этих этапов вариативны (особенно ближе к трем годам); в развитии детской речи имеет место акселерация – сдвиг возрастных характеристик на более ранние этапы онтогенеза. Заслугой А. А. Леонтьева является создание теоретической концепции речевой деятельности.

Теория А. Р. Лурии

А. Р. Лурия – российский психолог, специалист в области теории и методологии психологии, дефектологии и нейролингвистики. А. Р. Лурия изучал роль речи в психическом развитии ребенка. Им было показано, что овладение речью перестраивает все психические процессы ребенка. А. Р. Лурия – основатель генетической психологии, изучал роль наследственности и среды в развитии психических процессов.

Теория С. Л. Рубинштейна

С. Л. Рубинштейн ввел понятие «*фазного строения*» акта речевой деятельности. Применительно к речевой деятельности фазная структура процесса порождения речевого высказывания (речевого действия) состоит из частей: 1) фаза речевой деятельности – *мотивация*, продуктом которой выступает *намерение* и *установка*; 2) фаза акта деятельности – *ориентировочные действия*; 3) фаза – *планирование* деятельности; 4) фаза – *исполнительная*, это реализация плана; 5) фаза – *фаза контроля*.

3.8. Социализация ребёнка как условие развития языка

Социализация – это процесс, который позволяет ребенку занять свое место в обществе, это продвижение новорожденного от асоциального состояния к жизни в качестве полноценного члена общества. Вхождение человека в общество происходит через освоение языка. Ребенок при рождении еще не вполне человек в социальном смысле этого слова. Он представитель рода человеческого только биологически. Социальные свойства личности он приобретает в процессе воспитания и в общении с другими людьми.

А. Н. Леонтьев говорил: «Каждый отдельный человек учится быть человеком. Чтобы жить в обществе, ему недостаточно того, что дает ему природа при его рождении. Он должен еще овладеть тем, что было достигнуто в процессе исторического развития человеческого общества».

Произносить звуки и слова и понимать речь ребенок учится в человеческом обществе. Если же в самом раннем возрасте изолировать его от людей, то речь у него не развивается. По поведению этот ребенок ничем не будет напоминать человека. Такое явление называется «мауглизм». Л. С. Выготский отмечал, что психическое развитие протекает путем усвоения общечеловеческого опыта, передаваемого через язык.

Социализация невозможна без овладения речью, нормами речевого поведения. Но без социума не может быть и речи. Язык является и компонентом социализации, и ее инструментом.

3.9. Творческое и имитационное начало в овладении языком

Ребенок имеет врожденные подражательные и когнитивные способности. Подражание ведет к быстрому усвоению сначала отдельных звуков речи, затем слогов, слов, высказываний, правил их грамматического построения, т. е. к усвоению языка. В рамках теории имитации овладение речью сводится к научению всем ее основным элементам, механизмами формирования речи являются подражание и подкрепление. Но при обучении речи у ребенка присутствует и творческое начало, которое прежде всего проявляется в игре.

Игра является необходимым условием для овладения социализированной речью. Играя, дети применяют к себе различные жизненные роли, которые они наблюдают в сказках, речевом поведении окружающих. Речевое поведение в игре ребенок не только копирует, но и творчески преобразует. усваивает роли, которые играют на его глазах взрослые. Взаимодействуя в творческой деятельности дети усваивают шаблоны поведения, типичные формы человеческого общения.

Тема 4. Факторы становления и развития речи у ребенка

4.1. Факторы процесса развития речи

А. Р. Львов выделяет следующие факторы процесса развития речи:

- фактор положительных эмоций, способствующих активности в общении;
- фактор потребности в эмоциональном контакте с близким человеком (начальный вид контакта с окружающими людьми и форма невербального общения);
- фактор физиологического развития органов речи (речевых центров мозга, памяти, органов говорения, аудирования, координационной системы);
- фактор потребности в содержательном общении как начале процесса социализации;
- фактор развития интеллекта, что проявляется в потребности и способности номинации и обобщения;
- фактор языковой среды, в которой протекает процесс речевого развития;
- фактор речевой активности, необходимость постоянной практики речи;
- фактор изучения языковой теории, что способствует развитию умения произвольно строить свою речь.

4.2. Общая периодизация речевого развития ребенка

Овладение языком – длительный процесс развития языковой способности, когда складываются последовательно сменяющие друг друга языковые системы и категории, соответствующие уровню когнитивного развития и обеспечивающие реализацию коммуникативных потребностей. Эти временные языковые системы формируют этапы освоения языка.

Имеются описания этапов речевого онтогенеза, выделенных с разных позиций, однако подробная периодизация речевого развития ребенка, учитывающая все составляющие языковой способности, пока не создана. При любой периодизации неразрешимой является проблема определения временных границ этапов, так как эти границы нечетки, значительны индивидуальные колебания, поэтому все указания на возраст являются приблизительными. Хотя привязка определенного этапа к возрасту и значима, например, для определения нормы речевого развития ребенка, но более значимым является определение последовательности этапов, порядка появления тех или иных характеристик детской речи.

Различают *психологическую и лингвистическую* периодизации речевого развития.

Психологическая периодизация обозначает уровень социализации ребенка, социальный уровень процесса речевого развития (ведущий вид деятельности, форма общения и т. п.), но не фиксирует появление в речи конкретных языковых форм (частей речи, видов предложений и т. п.).

Комплексное рассмотрение разных аспектов овладения родным языком (фонетикой, лексикой, грамматикой) проводится обычно в соответствии с условными усредненными периодами детского развития: 1) младенческий возраст (до 1 года); 2) ранний возраст (преддошкольный) (1–3 г.); 3) дошкольный возраст (3 года – 6–7 лет); 4) младший школьный возраст (6–7 лет – 10–11 лет); 5) средний школьный возраст (11–15 лет); 6) старший школьный возраст – юность (15–18 лет); 7) зрелость (от 18 лет и старше).

Лингвистическая периодизация речевого развития отражает лингвистические особенности онтогенеза речевой деятельности. Поэтому в зависимости от подхода (более мелкая в хронологии или более детальная) существует несколько лингвистических периодизаций.

4.3. Лингвистическая периодизация речевого развития

Наиболее известными лингвистическими периодизациями являются следующие:

I. Н. И. Лепская, Т. Н. Ушакова выделяют 2 этапа по используемым средствам общения: 1. *Дословесный* этап. (первый год жизни) – голосовые реакции (вокализации) и жесты; 2. *Речевой* этап – после появления первых слов и развития грамматики (собственно языковые средства).

II. М. И. Лисина и Г. Л. Розенгарт-Пупко выделяют также два этапа: *подготовительный* (до 2 лет) и этап *самостоятельного* оформления речи. Но в *подготовительный* включают не только стадию предречевых реакций, но и стадию появления первых слов (подготовительный период завершается к полутора или двум годам); далее идет *речевой этап* становления речи.

A. А. Леонтьев выделяет три основных этапа в речевом развитии до трех лет: 1) доречевой, разделяемый на период гуления и период лепета (от 2-х до 6-ти месяцев и от 6 до 11 месяцев); 2) дограмматический, или этап первичного освоения языка (11 месяцев – до конца второго года); 3) этап усвоения грамматики (третий год жизни).

И. Н. Горелов, рассматривая соотношение интеллектуального и речевого развития, выделяет шесть речевых стадий: 1) лепет и первые реакции на собственное имя и имя матери (5–7 месяцев); 2) первые слова-предложения (9–12 месяцев); 3) первые предложения (к двум годам); 4) первые возможности понимания чужой и употребления собственной речи вне ситуации (к трем годам); 5) беглая речь, словотворчество (к четырем годам); 6) сознательное отношение к правилам языка, исправление ошибок в речи других, качественный скачок в сфере полисемии слова (к семи годам). Основополагающим при таком делении становятся новообразования в речи ребенка.

III. Самая известная первая лингвистическая периодизация речевого развития представлена **А. Н. Гвоздевым** в книге «Вопросы изучения детской речи». Она дана на основе формирования всех сторон речи детей: фонетики, лексики, грамматики.

Усвоение **фонетики** происходит до 3 лет и 2 месяцев, к этому времени усвоение звуковой системы родного языка должно быть закончено. А. Н. Гвоздев отмечает, что подготовка слуха к восприятию речи взрослых заканчивается к 1 году и 7 месяцам. Фонетический слух к этому моменту сформирован, никаких ошибок восприятия речи взрослых по недостаткам фонетического слуха не зафиксировано. Отступления от нормативного произношения звуков речи, встречающиеся у ребенка, вызываются лишь несовершенством артикуляции.

В освоении **грамматики** А. Н. Гвоздев выделил три периода:

1) Первый *период дограмматический* (1 год 3 месяца – 1 год 10 месяцев) – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются всегда в неизменном виде. В дограмматическом периоде выделяются две стадии: 1) стадия употребления однословных предложений (1 год 3 месяца – 1 год 8 месяцев); 2) стадия употребления предложений из 2-3 слов (1 год 8 месяцев – 1 год 10 месяцев).

2) Второй *период усвоения грамматической структуры* высказывания (1 год 10 месяцев – 3 года) – *период*, связанный с формированием грамматических категорий; отмечается быстрый рост разных типов простого и сложного предложения. В этот период еще могут встречаться неизменяемые слова-корни; сложное предложение остается бессоюзным; к концу периода появляются служебные слова, выражающие синтаксические отношения: местоимения, предлоги, союзы.

3) *Третий период усвоения морфологической системы языка* (3 года – 7 лет) – период, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений, исчезают случаи их смешения. В этот период раньше усваиваются окончания; позднее – грамматические значения, затем – чередования, возникающие при образовании словоформ.

К восьми годам, по данным А. Н. Гвоздева, ребенок овладевает всей сложной системой морфологического и синтаксического строя языка, в том числе и исключения из правил. Далее идет количественное накопление лексики и овладение стилями языка и речи.

IV. Обобщая результаты исследований Н. А. Рыбникова и А. Н. Гвоздева, М. М. Кольцова представляет следующую последовательность в развитии языка ребенка [17, с. 97], показанную в таблице 1.

Таблица 1. – Периодизация развития речи ребенка (М. М. Кольцова)

1,5 месяца	Гуление: а-аа и т. п.
2–3 месяца	– г-у, бу-у, эы и др.
4 месяца	Свирель: аль-ле-е-лы-агы-аы и т. п.
7–8,5 месяцев	Лепет: произносит слоги (ба-ба, да-да-да и т. п.)
8,5–9,5 месяцев	Модулированный лепет – повторяет слоги с разнообразными интонациями

Продолжение таблицы 1

9,5 месяцев – 1 год 6 месяцев	Слова: ма-ма, па-па, ба-ба, дя-дя, те-тя, ам-ам (есть) и т. д. Звукоподражательные слова: ав-ав (собака), тик-так (часы), му-му (корова) и т. п. Все существительные употребляются в именительном падеже, в единственном числе
1 год 6 месяцев – 1 год 8 месяцев	Попытки связать два слова во фразу (мама, дай). Усваивается повелительное наклонение глаголов (иди, иди; дай-дай; и т. п), поскольку оно выражает желание ребенка и имеет для него важное значение
1 год 8 месяцев – 1 год 10 месяцев	Появляются формы множественного числа (т. к. разница между одним предметом и несколькими очень наглядна)
1 год 10 месяцев – 2 года	Словарь доходит до 300 слов. Имена существительные составляют приблизительно 63 %, глаголы – 23 %, другие части речи – 14 %. Союзов нет. От 1 года 6 месяцев до 2 лет – первый период вопросов «Что это?». Появляются те грамматические формы, которые помогают ребенку ориентироваться в отношении к предметам и пространству (падежи), во времени (глагольные времена). Сначала появляется винительный падеж, затем родительный, дательный, творительный и предложный. Однако полное овладение падежными формами происходит значительно позже
3-й год	Появляются многословные фразы, придаточные предложения; к концу года – соединительные союзы и местоимения
4–5 лет	Условная форма придаточных предложения. Длинные фразы, монологи. Заключительная фаза в развитии языка. Второй период вопросов «Почему?»

4.4. Этапы развития речи детей (М. Б. Елисеева)

Этапы развития речи детей от рождения до 7 лет представлены М. Б. Елисеевой в работе «Речевой онтогенез: взгляд лингвиста». В ней говорится, что «Н. С. Жукова провела большую работу – тщательный анализ книги А. Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи» и на его основании разработала таблицу – «Схему системного развития нормальной детской речи» по фактическим материалам этой книги. Эту схему автор предлагает использовать «в качестве условного эталона закономерностей овладения детьми родным (русским) языком». М. Б. Елисеева отмечает, что на основании работы А. Н. Гвоздева в настоящее время уже не следует составлять таблицы для диагностики развития речи, так как, во-первых, анализ речи Гвоздевым был осуществлен на материале одного ребенка; и, во-вторых, за годы, прошедшие после работы А. Н. Гвоздева, появились новые данные, характеризующие усвоение языка ребенком [10, с. 11].

На основании результатов анализа и систематизации современных материалов Фонда данных детской речи она составила таблицу, в которой нашли отражение основные закономерности развития речи детей от рождения до 7 лет. Результаты исследования М. Б. Елисеевой представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Основные закономерности развития речи детей от рождения до 7 лет (М. Б. Елисеева)

Возраст	Область языковой компетенции
	Фонетика
0–1 год	Развитие восприятия: возникновение различных реакций ребенка на звуки и речь; различение интонации; восприятие основных фонологических противопоставлений родного языка. Развитие продуцирования: крик (новорожденный), гуление (1–3 мес.), лепетные слоги (4–6 мес.), лепетные цепи (6–8 мес.), лепет с расподобленными слогами (8–12 мес.); имитация некоторых звуков
1–2 года	Восприятие: становление фонематического слуха. Продуцирование: усвоение системы гласных фонем; усвоение многих согласных фонем. Лепет с интонацией предложения. Фонетические ошибки: слоговая элизия; пропуск отдельных согласных; добавление гласных (тенденция к конечному открытому слогу); ассимиляция в области гласных и согласных; упрощение любых стечений согласных (кластеров); замена гласных и согласных, в том числе и нетипичная; метатезис
2–3 года	Фонетические ошибки: слоговая элизия только в 4–5-сложных словах; ассимиляция в области гласных и согласных; пропуск отдельных согласных (до 2,6); упрощение многих стечений согласных (к 3 годам упрощаются в основном только группы из щелевых согласных); замена согласных, сложных для артикуляции (ц, ч, ш, ж, щ, р, р', л, л'). К 3 годам – в основном типичные замены; метатезис
3–4 года	Типичные замены некоторых согласных, сложных для артикуляции (ч, ш, ж, щ, р, р', л, л'); метатезис
4–5 лет	Типичные замены отдельных согласных, сложных для артикуляции; метатезис
5–7	Метатезис в речи леворуких детей
	Словообразование
К 2 (2,6) годам	Первые словообразовательные инновации (сущ. с уменьшительно-ласкательными суффиксами и прилагательные с суффиксами притяжательности)
2–3 года	Овладение некоторыми словообразовательными моделями
3–4 года	Увеличение количества словообразовательных инноваций
4–5 лет	Овладение различными словообразовательными моделями
5–6 лет	Рост числа инноваций в речи детей
	Лексика
0–1 год	8–9 мес. – первые слова в пассивном лексиконе, 8–12 мес. – первые слова в активном лексиконе. К 1 году – 1–5 слов в активе; 30–60 – в пассиве. Разрыв между пониманием и говорением к 1 году – соотношение актива и пассива 1:10/20
1–2 года	Начальный лексикон (протослова, слова языка нянь, нормативные слова, застывшие фразы). Значительный разрыв между пассивным и активным словарем (соотношение 1:10) до возникновения лексического взрыва (соотношение 1:4), а после лексического взрыва исчезающий (в возрасте от 1,9 до 2,6 лет). Лексико-семантическая сверхгенерализация. Детская омонимия. Игровые переименования

Продолжение таблицы 2

Возраст	Область языковой компетенции
2–3 года	Исчезновение слов языка нянь, протослов и застывших фраз. Исчезновение лакуны между пассивным и активным лексиконом. Значительный рост словаря. Развитие лексического значения. Лексико-семантические инновации (см. след. графу). Появление синонимов, антонимов, многозначных слов; выстраивание родо-видовых иерархий
3–7 лет	Количественный и качественный рост словаря: усвоение родо-видовых отношений, развитие синонимии, антонимии, появление абстрактных существительных, освоение многозначности и омонимии, освоение фразеологизмов. Лексико-семантические инновации (расширение и сужение значения, образование переносных значений путем метафорических и метонимических переносов и др.; ассоциативные замены – смешение паронимов, антонимов и др.)
Морфология	
1–2 года	Появление различных частей речи: существительных, глаголов, качественных прилагательных, местоимений различных разрядов, наречий, кратких страд. причастий прошедшего времени, первых числительных. К 2 годам – появление первых грамматических категорий (ГК): падеж, число сущ., время, число, лицо, род глагола. К 2 годам – первые формообразовательные инновации: окказиональное конструирование основы глагола; унификация основы сущ. и глаг.; сохранение неподвижности ударения; устранение чередований согласных; устранение беглых гласных; устранение супплетивизма; устранение наращений основы. Первые инновации при усвоении формальной стороны ГК
2–3 года	Усвоение различных частей речи, в том числе служебных (предлогов, союзов) Усвоение плана содержания следующих ГК: рода и скл. сущ. (муж. и жен. р., 1 и 2 скл.), вида глагола. Устранение сущ. ср. р., 3 скл.; «перевод» из одного скл. в другое; смешение одушевленных и неодушевленных сущ. Инновации при усвоении формальной стороны ГК: унификация основы (см. ранее); смешение окончаний сущ. (И. п. мн. ч., Р. п. мн. ч., Т. п. ед. ч., П. п. ед. ч.) – экспансия флексий, смешение оконч. сущ. Р. п. мн. ч. и П. п. мн. ч.; образование недостающих форм числа сущ. pluralia/singularia tantum; ошибки в словосочетаниях с числительными
3–5 лет	От 3 до 4 лет – рост количества инноваций в речи детей референциального речевого стиля (экспрессивного) при усвоении формальной стороны различных ГК, связанных с унификацией основы и с неверным выбором формообразующего аффикса: смешение оконч. существительных разных склонений; ненормативное склонение несклоняемых и разносклоняемых сущ.; окказиональные образования родовых пар у существительных; окказиональное образование сравнительной степени прилагательных и наречий; смешение окончаний глаголов, суффиксов императива; суффиксов причастий; окказиональное образование видовых пар глагола
5–7 лет	Уменьшение количества инноваций в речи детей. Дольше всего сохраняются в речи следующие инновации: унификация ударения; смешение оконч. Р. п. мн. ч.; смешение оконч. Р. п. мн. ч. и П. п. мн. ч.; образование форм числа сущ. pluralia/singularia tantum; ненормативное склонение нескл. и разноскл. сущ.; образование окказиональных родовых пар у сущ. общего рода, зоонимов, у сущ. м. р., обозначающих лицо по профессии; окказиональное образование сравнительной степени прилаг.; ненормативное склонение числительных; образование окказиональных видовых пар глагола, окказиональное образование причастий

Окончание таблицы 2

Возраст	Область языковой компетенции
	Синтаксис
1–2 года	До 1,8–2 – голофразы 1,6–1,10 – двусловные высказывания «телеграфного стиля» 1,8–2 – трех-/четырёхсловные предложения с особым порядком слов 1,9–2 – предложения со словами <i>вот, это, какой</i> (какая, какие), <i>пусть, давай</i> . К 2–2,6 – двух-/трехсловные предложения со склоняемыми и спрягаемыми словами без предлогов или с протопредлогами
2–3 года	Многословные предложения: с однородными членами (без союзов; с союзами <i>и, а, или</i>), со сравнительными оборотами (с союзом <i>как</i>). Сложные бессоюзные (со значением противопоставления). Сложные с прямой речью. Сложносочиненные (с союзами <i>и, а, а то</i>). Сложноподчиненные (с союзами <i>какой, что, когда, где, кот орый, потому что, чтобы, если</i>). Вводные слова (наверно, конечно)
3–5 лет	Развитие связной речи. Развитие диалога. Пересказы простых сказок и рассказов (часто в эгоцентрической речи). Игровые квазидialogи. Синтаксические ошибки (неверное употребление предлогов, неверный выбор падежа в словосочетании)
5–7 лет	Пересказы прочитанного в диалоге со взрослым и в эгоцентрической речи. Сочинение собственных сказок и стихов (чаще всего – в эгоцентрической речи). Синтаксические ошибки
	Метаязыковая деятельность
1–2 года	Осознание ребенком факта, что все предметы имеют названия. Вопросы о названиях предметов, требования назвать предмет (с помощью жестов, протослов). Избирательное отношение к предлагаемым для подражания образцам. Исправление собственных коммуникативных неудач в общении со взрослым с целью достижения коммуникативных целей и намерений
2–3 года	Появление самоисправлений в речи ребенка (в области фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса). Детская этимология. Около 3 лет – оценка предшествующих стадий собственного языкового развития; исправление речи взрослых и других детей
3–7 лет	Вопросы о значении слов. Осознание многозначности и омонимии. Языковая игра в речи ребенка. Собственные этимологии слов, вопросы об этимологии. Толкование значений слов. Осознание различных языковых явлений: вопросы и рассуждения о роде и числе сущ., о произношении слов, о различных языках и др. Развитие фонематического анализа при обучении чтению и письму. Умение равняться на собеседника, учитывая возможности его восприятия речи (дети по-разному говорят со взрослыми и с маленькими детьми)

Комментарии к таблице. Основные термины и понятия**Фонетика**

Слоговая элизия – сокращение количества слогов в слове: *носки – ки; голова – гавá; магазин – зин/масин*.

Пропуск согласных: *ворона – аона* (пропущены звуки [в] и [р]).

Добавление гласных в конце слова: *стул – тюля; платок – тёка*.

Ассимиляция – уподобление одного звука другому внутри слова:

конфета – фафета; работа – бабота (полная ассимиляция в области согласных); *бабуля – бубуля, капюшон – капасён* (в области гласных).

Упрощение стечений согласных: *стол – тей; спать – пать; мишка – мика; привет – пивет.*

Типичная замена гласных: *сыр – сий; гусь – гось; деда – дида.*

Типичная замена согласных: *рука – лука, йука; чай – тьяй, сяй; шуба – сюба/суба; жук – зюк/зук; цирк – тийк; лук – йук.*

Нетипичная замена согласных и гласных: *не хочу – ни фасу; горка – гонка, гулять – гиять.*

Метатезис – перестановка звуков или слогов в слове: *зайка – казяй; петух – типух, пакетик – капетик, червяк – чевряк.*

Словообразование

Словообразовательные инновации – слова, сконструированные ребенком по моделям нормативного языка: *конин, братин, бельчинный дом; работливый гном, балеринье платье; нарядница и красотница, встречник, дарильщик. павлинёнок, силость, заниманье, белота, завид; украсивиться, аппетитовать сушками, вскарабкай меня туда, отождмурь глаза; одетый по-давнему, кричали по-человеческому.*

Лексика

Протослова – устойчивые вокализации, содержащие постоянный состав звуков и употребляемые в постоянных ситуациях, но уникальные для данного ребенка, не основанные на речи взрослого: **ки** – всё интересное; **ть** – желание получить что-либо или требование совершить какое-либо действие; **фа** – горячо, опасно.

«Язык нянь» – языковая подсистема, которую речевой коллектив считает в основном пригодной для общения с маленькими детьми. Слова языка нянь делятся на: а) лепетоподобные (отличающиеся фонетической простотой, лепетными слогами, в основном открытыми, редупликацией): *баба, деда, бай-бай, бо-бо*; б) звукоподражательные (имеющие мотивированность между звучанием и значением): *мяу, ням-ням, тик-так, ввв; цокающий звук – о лошадке.*

Нормативные слова, чаще с искаженной фонетической формой, обозначающие предметы, с которыми ребенок взаимодействует, или простые действия: *вода, каша, молоко, чай, яблоко, кукла, мяч, носки, тапки; иди, дать, сядь, спать.*

«Застывшие фразы» – выражения, состоящие более чем из одного слова, которые ребёнок воспринимает и воспроизводит как единое целое: *То там? – кто там; Отя! - вот так!; маня - мама Аня, баби - баба Ира.*

Лексико-семантическая сверхгенерализация – распространение сферы использования слова: *ава* (собака) – все четвероногие; *дяка* (ягода) – яблоко, персик, слива; *дай* – возьми; требование сделать что-нибудь: *дай бай-бай мама* (давай спать мама, т. е. хочу спать с мамой).

Детская омонимия – совпадение по звучанию двух или более разных слов вследствие несовершенства артикуляторных возможностей ребенка: *ми – мишка, мышка, мыло; така – травка, трактор; тя – чай, ставь; мака – маленький, масло, мясо.*

Игровые переименования – сознательные переименования, являющиеся или: 1) комментариями ребенка относительно сходства предметов, 2) следствием игры с использованием предметов-заместителей: *цветок – о кожуре открытого банана; шапочка – о стаканчике, надетом на голову.*

Лексико-семантические инновации – употребление слова в окказиональном значении или замена одного слова другим по ассоциации.

Типы лексико-семантических инноваций:

- 1) расширение значения слова: *Выступает ансамбль – Петрова Света;*
- 2) сужение значения слова: *Я не человек, я девочка;*
- 3) образование переносных значений путем метафорических и метонимических переносов: *Дай мне деревянную булку (о сухаре); Можно заболеть карантинном.*

Ассоциативные замены:

- 1) смешение паронимов: *Там цыплята вылепились (вместо вылупились);*
- 2) смешение антонимов: *Вчера куплю конфетку; Я завтра был у Вадика.*

Морфология

Окказиональное конструирование основы глагола: *вставает, скакает, прячет, сосает; нарисует, нарисовает, целует, кладила, сорвил, нажмала.*

унификация основы – сохранение неизменяемой основы слова:

сохранение неподвижности ударения: *но́гами, кúта, úшами, спáла, попíла;*

устранение чередования согласных: *посидю, нахо́ду (нахо́жу), по́скачу (поскачу), гла́ду (гла́жу), бе́жу, сте́режу, уви́ду; ухи;*

устранение беглых гласных: *у львёнока, огу́реца, вынь палеца из рта, на ковьёре, те́рёшь на те́рке, вы́гну (выгоню) из кровати;*

устранение супплетивизма – неправильное образование формы числа существительных с частично или полностью отличающимися основами: *слонёнки, котёнки, ребёнки, мышонки, поросёнки; человеки, люди;*

устранение наращений основы: *с имем, без имя, нет мати (матери).*

Смешение окончаний существительных: *это глаза́, ро́ги; ви́лком, ло́жкой; лампов, утятков, оленев, про гусёв, нет бусов; на берегу, во рте, на грибу;*

экспансия флексий – употребление в определенной падежной форме одного, определенного, «главенствующего» окончания (напр., в Т. п. ед. ч. – только ОМ, в Р. п. мн. ч. – ОВ); смешение оконч. сущ. Р. п. мн. ч. и П. п. мн. ч.: *два зайца на плечев, котята не бывают в тапочков, на кустов;*

образование недостающих форм числа сущ., имеющих в норме или только форму ед. ч., или только форму множественного числа: *резать ножницею, колготка, какой-то дров; много капуста, много мозаиков;*

ошибки в словосочетаниях с числительными: *два пеленок, три цветочков, четыре лягушек, две санки/два санка;*

устранение существительных среднего рода: *большую яблочку, другую колечку, большую ведерку; другую мясу;*

«перевод» существительных из одного рода в другой: *другой липучек, одна носочка, маленькую листочку;*

устранение существительных 3 склонения: такую глупостью, помазала мазем, с солем, морковка с грязей, этого лошадя;

употребление неодушевленных существительных в качестве одушевленных: *смотреть на месяца, пирожка испечем; про теремка, про города, дать кубика, про овощей;*

склонение несклоняемых существительных: *играть на пианине, едет на метре, за бедной кенгурой, ловить лассом;*

окказиональное образование родовых пар у сущ.: *корова с коровом, медвежиха, папа крольчих, утка и ут (зоонимы); нельзя быть плаксом (общий род); врачка, командирщица;*

окказиональное образование сравнительной степени прилаг. и наречий: *высоте, чистее, многое, хорошее, шерстянее;*

смешение окончаний глаголов: *посплют, едут, грызят;*

смешение суффиксов императива: *стои, пои, иškai, не смеешь;*

смешение суффиксов причастий: *машина сломата, нос завязат, наполнета, расколонный;*

окказиональное образование видовых пар глагола: *украшивать, очищивать, отнасывать, расстелять, надобиться, наискать.*

Синтаксис

Голофразы – однословные высказывания ребенка, по значению равные целой ситуации.

Все первые слова являются голофразами: *Мама – требование дать что-нибудь, где мама?, мама пришла, мамина сумка* и т. п.

Высказывания «телеграфного стиля» – предложения, состоящие из неизменяемых слов без предлогов: *Мама бай. Папа ням-ням. Аня спать.*

Протопредлоги – гласные (обычно «а»), употребляемые на месте предлогов: *а яню* – про Ваню, *а диян* – на диван, *а каитку* – за калитку.

Квазидialogи – диалогии «с самим собой» в эгоцентрической речи («речи для себя»), в которых сам ребенок выступает в различных ролях.

Метаязыковая деятельность

Метаязыковая деятельность – деятельность ребенка, направленная на язык как объект изучения.

Детская этимология – звуковая модификация слова с целью придания ему или изменения его мотивировки: *бычок – мычок, пружинка – кружинка, оттуда – истуда.*

Самоисправления – детские исправления собственной речи, возникающие вследствие сопоставления своего высказывания с языковой нормой: *Я машину возьму... (возьму); И буду съестть... (есть)*.

Оценка предшествующих стадий собственного языкового развития: *Когда я был маленький, вместо спасибо говорил «сиба»*.

Исправление чужой речи: *Что это за слово такое – «фанэра»? Надо говорить: «фанера»*.

Вопросы о значении слов: *Скидка для детей – там детей скидывают?*

Осознание многозначности и омонимии: *Ушко у иголки, как у Лизы; Я – это буква. И я – это человек*.

Языковая игра в речи ребенка: Мама: *Упала температура*. – Ребенок: *Упала в лужу* (улыбается); *У норки есть норка*.

Собственные этимологии слов: *Котенок катает. Катает, потому что котенок*. Толкование значений слов: *Питомец – ребенок питона*. Осознание различных языковых явлений: *Нож – мальчик, вилка – девочка; Кефир и зефир – похожие слова*. [11, с. 11–18].

Тема 5. Этапы становления речи. Дословесный (доречевой) этап коммуникативной деятельности ребенка

5.1. Общие этапы становления речи

Как отмечалось становление речи проходит в два этапа: *доречевой и речевой*. I. **Доречевой** (дословесный, подготовительный) этап (первый год жизни), в нем выделяют 3 стадии: 1) *крика* (первые 2–4 недели); 2) *гуления* (от рождения до 6 мес.) и 3) *лепета* (от 6 мес до 1 года); II. **Речевой** (преддошкольный) этап (от года до трех лет) представляет две стадии: 1) *дограмматический* – первоначального освоения языка (второй год жизни); 2) *усвоения грамматики* (третий год жизни).

5.2. Предречевые вокализации ребенка (гуление, лепет)

В младенческом возрасте ребенок не использует собственно языковых средств, первые слова появляются только к году, поэтому данный этап называют доречевым или дословесным. Но этот период в речевом развитии значим, уже с первых месяцев жизни ребенок начинает тренировать свой речевой аппарат: появляются первые звуки речи, способность реагировать на речь, пытается подражать речи взрослых. Филолог А. М. Кондратов отмечает, что подражать звукам, в том числе и человеческой речи, умеют попугаи, скворцы. Ребенок также имитирует речь. Но он не только подражает, он играет звуками речи. И такая игра присуща только людям.

Дословесный (подготовительный, доречевой) этап характеризуется **эмоционально-личностным** общением и подготовкой к речевому общению. Дословесная система коммуникации включает также и **знаковые (протознаковые) средства общения**: поворот головы, глаз, мимика, неречевые звуки (Е. И. Исенина). *Протознаки* составляют основу общения первые два года жизни.

На этом этапе происходит развитие фонематического слуха и артикуляционного аппарата ребенка. Это проявляется в различных вокализациях (*крик, плач, гуление, лепет*) и в знаковых (*протознаковых*) средствах общения.

Дословесный этап (по Г. Л. Розенгардт-Пупко) делится на три периода – крик, гуление, лепет.

В психологии к *гулению* и *лепету* добавляют и их разновидности, своеобразные вариации «*агуканье*» (*гуканье*) и «*свирель*» как переходные явления гуления. «*Агуканье*» – это начальный период гуления, это более короткие и отрывистые вокализации (типа /гу/, /га/, /у/, /ка/). «*Свирель*» – более поздний период гуления (ближе к 4 месяцам), это произнесение цепочки звуков каскадом (типа /аль – ле-е/).

Первый период (от рождения до 6мес.) – этап **гуления**, ему предшествует *стадия крика*, которая длится примерно до месяца. Ребенок появляется на свет, и свое появление он знаменует криком.

Крик – первая рефлекторная голосовая реакция ребенка на дискомфорт, позднее крик как проявление дискомфорта трансформируется в плач. Во время крика и плача происходит тренировка трех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового и артикуляционного.

Вторая рефлекторная реакция младенца – улыбка, сначала показатель удовольствия. После трех недель она уже на уровне общения адресуется взрослому. К трем месяцам улыбка направлена на то, чтобы вызвать обратную реакцию взрослого.

На втором месяце жизни появляется **комплекс оживления** (Н. М. Щелованов). В это время ребенок эмоционально реагирует на общение, улыбается в ответ на улыбку взрослого. Стадия крика сменяется гулением и затем лепетом.

Гуление (от глагола *гулить*) – стадия, которая следует за криком. Представляет собой произношение отдельных звуков. Продолжается примерно с 2–3 до 5–6 месяцев жизни ребёнка. Начиная с 6–8 недели в ответ на попытку взрослого вступить в контакт малыш произносит отдельные гортанные звуки – гуканье (начальное гуление). Гуление нередко сопровождается улыбкой и первым смехом. Истинное гуление (или певучее гуление) появляется на 2–3-м месяце. У разных народов дети гулят практически одинаково, независимо от языкового окружения.

Гуление – это период детской речи на протяжении первого *полугодия* жизни, когда ребенок, находясь в спокойном состоянии, издает протяжные, негромкие, певучие звуки. Как правило, это цепочки гласных (гласно-подобных), близких к [a], [y], [ы], иногда в сочетании с согласными [г], [м], [п] (а-а-а, э-э-э, у-у-у, г-гу, бу-у, а-а-бм-бм, бль, у-гу), на слух напоминают воркование голубя. Эти звуки отсутствуют в речи взрослого человека, но они потом станут основой для становления членораздельной речи.

По времени становления гуление представляет собой следующую картину:

Первый месяц жизни. Многие исследователи отмечают чувствительность к звукам у новорожденных по таким реакциям: сморщивание лба, поворот глаз и головы к источнику звука, торможения сосательных движений. На 3–4-ой неделе жизни слуховое сосредоточение не только на сильный звук, но и на речевое воздействие взрослого.

Второй месяц. Примерно с полуторамесячного возраста малыш гулит – произносит гласные звуки, отсутствующие в языке взрослых. В процессе развития эти звуки утрачиваются, заменяясь полноценными гласными звуками.

Третий месяц. Гуление делается разнообразнее (активное гуление, отличающееся от предыдущего этапа большим разнообразием звуков, интонаций), появление согласных губных звуков с гласными («г-г-г-а, б-а, б-у, п-а»). В ответ на поощрение ребенок активизирует гуление; происходит как бы разговор, когда взрослые агукают вместе с малышом. На улыбку взрослого ребенок отвечает улыбкой, на речь взрослого – произнесением звуков.

От трех до шести месяцев. Чтобы развить навыки «гуления», рекомендуется «зрительное общение» (ребенок должен видеть мимику взрослого). В конце периода гуление преобразуется в «свирель», т. е. произнесение цепочки звуков каскадом: *аль – ле-е-лы-агы-аы*. Они делаются продолжительнее, если взрослые разговаривают с малышом. Данный период является начальным этапом перехода от гуления к лепету.

Второй период дословесного этапа (от 6 до 11–12 мес.) – лепет, или «лепетная речь», стадия доречевого развития, следует за гулением и предшествует появлению первых слов и фраз. Этот период характеризуется усложнением и расширением объема движений губ, языка, мягкого неба, совершенствованием функции дыхания, удлинением произвольного выдоха. Способность к регуляции громкости и тембра своего голоса, в зависимости от эмоционального состояния. Это период начала становления ситуационного понимания обращенной речи, вслушивание в слова, а затем произнесение первых слов. У ребенка появляется реакция на слово: он может выделить предмет среди других; сосредоточить внимания на предмете.

Седьмой – восьмой месяцы. Получив возможность подражать взрослому, ребенок активно произносит слоги. В лепете проявляются интонации удовольствия и неудовольствия

Лепет – это *произношение сочетаний* звуков, слогоподобные вокализации (согласный + гласный), т. е. *произношение слогов* типа */ба/, /ма/, /та-та-та/, /ба-ба/, /ма-ма-ма/, /тя-тя-тя/* и др., с помощью которых ребёнок выражает свои желания или просто «играет» со звуками голоса. Часто лепет активизируется в ответ на обращённую к нему речь. Звуковые комплексы не служат для наименования. Среди гласных чаще всего произносится */а/*. Среди согласных в лепетной речи – */п, б, т, д, м, к/*. Наиболее часты слоги типа с начальным смычным.

Период лепета очень важен, т. к. малыш подолгу упражняет свой артикуляционный аппарат и тренирует одновременно физический и фонематический слух.

Девятый-десятый месяцы. Ребенок способен по подражанию произносить цепочки повторяющихся слогов, может копировать интонацию. Голосом выражает свои потребности и эмоции. Вначале у лепета еще нет модуляции, т. е. интонационно слоги не оформлены.

В 8,5–9 месяцев – этап **модулированного лепета**, или «**мелодический лепет**», с разнообразными интонациями как повторение речи взрослого. Однотипные слоги (*тя-тя-тя* и под.) постепенно становятся всё более разнообразными: в 9–10 месяцев появляются сочетания с меняющимся концом (*те-тя-те*). На этом этапе, пользуясь открытыми слогами, ребёнок уже начинает обозначать ими объекты внешнего мира. Развивается понимание речи. Общение между ребенком и взрослым начинает строиться с помощью речи. Создается впечатление, что малыш говорит на своем собственном языке, создавая целые фразы, делая утверждения, задавая

вопросы. В процессе общения со взрослыми ребенок постепенно пытается подражать интонации, темпу, ритму, мелодичности. В 9–10 месяцев появляются все компоненты интонации звучащей речи: тон, ритм, темп, мелодика.

Иногда ребенок может произнести подряд несколько однотипных слогов и это ошибочно воспринимают за слово, но это не так. Слово станет словом, когда ребенок произнесет их осмысленно, а в этот период – это просто тренировка речевого аппарата.

Третий период подготовительного этапа (10–12 месяцев – начало второго года жизни) – это начало развития самостоятельной речи ребенка.

Одиннадцатый-двенадцатый месяцы. Это период появления способности понимать и выполнять простые инструкции («дай», «на» (способность воспринимать функцию обращенной речи регулиующую поведение), первые односложные слова «ба-ба», «ма-ма». Примерно к 11 месяцам появляются цепи с меняющимся шумовым началом (*ва-ля, ди-ка, дя-на, ба-на-па, э-ма-ва* и т. д.). При этом какой-либо один слог выделяется длительностью, громкостью, высотой звука.

К концу первого года жизни ребенка появляются первые слова. Дети перенимают новые звуки, звукосочетания, нетрудные слова. Много раз повторяют слоги и слова. Первые слова – это, как правило, ударные слоги знакомых слов: «ка» – каша, «пу» – капуста, простые двусложные слова для обозначения близких людей, состоящие из двух одинаковых слогов: «мама», «папа», «баба», «ляля» и т. д.

Названия пищи, посуды могут быть *лепетными* словами (*мако, соса*), отдельных действий (*дай, ди-ди*), появляются слова «да», «нет».

Кроме лепетных слов, в словарь входят *звукоподражательные* элементы (*ономатопеи*), которые иногда называют «нянькиным» (*маминым*) *языком*: «ав-ав», «би-би», «ням-ням» и т. п.

В состав начального детского словаря входят и застывшие фразы-выражения, состоящие более чем из одного слова, которые ребенок воспринимает и воспроизводит как одно целое (*бо-бо* – больно; *То-там?* – кто там). В словаре ребенка к году – от 3–5 до 15–20 слов. Слова приобретают предметную отнесенность, используются в осмысленной ситуации. Эти слоги и простейшие слова можно назвать *словами-предложениями*, т. к. они обозначают целые понятия, хотя в этих *словах-предложениях* нет сочетания по грамматическим правилам языка.

Между периодом лепета и первыми нормативными словами наблюдаются *протослова*, или слова *автономной речи*. *Автономная речь* построена по собственным законам, которые отличаются от законов построения настоящей речи. Слова автономной речи употребляются в постоянных ситуациях, каждый ребенок изобретает их сам. Так, О. (2 г. 2 мес.) увидела трамвай и сказала: «Тука!». Разновидностью **протослов** являются *звуковые жесты* – соединение устойчивых вокализаций с определенным жестом (*ма + руки в стороны* – ничего нет).

5.3. Протознаки на начальных стадиях коммуникации

Известный специалист по детской речи Е. И. Исенина первичную дословесную систему коммуникации называет **протоязыком**. **Протоязык** имеет *невербальную*, несловесную паралингвистическую природу. Он состоит из жестов, мимических выражений, манипуляций с предметами, неречевых звуков.

Основой протоязыковой системы являются жесты (их еще называют *кинезнаками*). Психологи выделяют два типа кинезнаков:

1. Знаки, изобретенные ребенком в процессе общения (отталкивание, выражения желаний движениями рук, тела).

2. Паралингвистические жесты, которые общеприняты в языке. Например: согласие обозначает кивок головой и т. п.

Невербальные протознаки составляют основу речевой деятельности ребенка в первый год его жизни. С появлением словесного языка протознаки в общении отходят на второй план.

Параллельно с формированием и функционированием протоязыка происходит **голосовое развитие ребенка**.

5.4. Общение с ребенком в дословесный период

Ребенок вначале воспринимает речь взрослого на *эмоциональном* уровне, улыбается в ответ на улыбку. Содержание речи он не воспринимает. Вначале **крик** – первые неосознанные звуки ребенка для установления контакта с матерью. Затем младенец на рефлекторном уровне устанавливает связь между криком и устранением дискомфорта. Крик приобретает знаковые функции. Если взрослый не реагирует, сообщение ребенка теряет всякий смысл и могут начаться затруднения в формировании речи. **Улыбка** – это **второе рефлекторное коммуникативное средство младенца**. Появляется в ответ на улыбку взрослого после 3–4 недель жизни. Третьим уровнем дословесной системы коммуникации являются протознаки: жесты, мимика и т. п.

Особенности речи матери, обращенной к ребенку. Диалогическое взаимодействие матери и ребенка на дословесном этапе.

У любой матери *два языка* – на одном она говорит со своим ребенком, на другом – со всеми остальными людьми. Мать начинает говорить со своим малышом почти сразу после его рождения, когда пеленает, кормит, ухаживает за ним. Ребенок учится реагировать на речь, вступает в диалог: вначале лишь невербальными знаками (протоязыком: взглядом, улыбкой, жестом), затем гулением и лепетом.

Мать задает *вопросы* уже 2–3-месячному малышу. Задав вопрос, она некоторое время молчит, будто ждет ответа, а потом сама же на него и отвечает. Вопросы занимают большое место в речи матери, так как они заставляют ребенка на реплику. Вопросительные реплики ярко интонационно окрашены, это облегчает их восприятие ребенком. Речь, адресованная ребенку, отличается от обычной речи тем, что она строится из *полных предложений*, не обрывается посередине.

Еще одно существенное свойство речи матери – *частые повторы*.

Речь матери, обращенная к малышу, богата по *интонационной окраске*. Дети очень чутки к интонации. Общение с ребенком в начальный период жизни происходит на *эмоциональном уровне*.

Особенности *содержания* речи матери в том, что мать говорит о происходящем сейчас, о том, что наблюдает в данный момент.

Еще одной из особенностей построения речи матери, своеобразным *парадоксом* является то, что в первые дни жизни ребенка речь матери более сложная и синтаксически, и лексически, т. к. мать беседует с ребенком, как со взрослым, хотя она и понимает, что ребенок ее не воспринимает как собеседника. Позднее, после года, речь матери начинает упрощаться и «приближаться» к речи ребенка, появляется «мамин язык».

5.5. Переход от лепета к словесной речи

Однословные высказывания, их основные коммуникативные функции. Преддошкольный и дошкольный этап

На втором году жизни происходит увеличение словарного запаса. Ребенок пробует различные сочетания слов, овладевает фразой. Появляются однословные предложения, к полутора-двум годам – двухсловные предложения.

Активному употреблению слов предшествует *развитие понимания речи*, поэтому количество слов, которые ребенок понимает (пассивный словарь), больше количества слов, которые он может произнести (активный словарь).

Отмечается повышенное внимание к речи окружающих, усиливается речевая активность ребенка. Употребляемые слова многозначны, образуются на основе звукоподражаний: «бах – упал, лежит; «биби» – машина, автобус, самолет, велосипед, едет; «коко» – курочка, яичко; «ма» – нет, ушел, «пх» – птица, летит, самолет.

После периода лепета и перед первыми нормативными словами (к году) появляются *ономатопеи* (ономатопозитические слова), *протослова*, или слова *автономной речи*. Это слова: основанные на *звукоподражании*: «пи-пи» – мышь, «мяу» – кот, «гав-гав» – собака, «ква-ква» – лягушка, «ку-ку», «буль-буль», – «ко-ко-ко» (курица), – «пи-пи-пи» (мышь), – «му» (корова), – «кар» (ворона). От них позднее образуются полноправные слова: *пицать, мяукать, гавкать, квакать, каркать*. При переходе от *ономатопей* к *нормативным* словам сначала наблюдается параллельное употребление обоих слов, а затем нормативное слово вытесняет звукоподражательное. Например, «би-би» для обозначения машины, затем параллельное употребление «би-би и сина», позднее остается только «сина», переходящее в *машина*.

Слова *автономной речи* (*протослова*) – это устойчивые вокализации на основе речи взрослых, употребляемые в постоянных ситуациях. Каждый ребенок «изобретает» их (*протослова*) сам. У каждого ребенка и в каждой

семье *автономная речь (протослова)* индивидуальна по звуковой форме и значению, они уникальны для каждого ребенка. Называть их словами можно только потому, что их понимают и поддерживают в семье. Автономная речь ситуативна, неопределённая и многозначна, так как ребёнок ещё не владеет содержанием понятия; обобщения в ней основаны на объединении в одном слове признаков неродственных предметов.

По форме *протослова* детской автономной речи являются результатом употребления части слов (обычно начальных), повторенными дважды, например, «кика» вместо «киска», «ко-ко» вместо «молоко».

Характерными особенностями детской автономной речи являются:

- 1) ситуативность;
- 2) обобщения и многозначность основанная на чувственных впечатлениях (одним словом «кика» могут обозначаться все мягкие, пушистые вещи – меховая шапка, шуба, волосы, игрушки, кошка);
- 3) отсутствие флексий и синтаксических отношений между словами.

Часто *протослова* употребляются в сочетании с жестами, их называют **звуковые жесты** (например, «ма» + руки в стороны – ничего нет; громкое *а-а* + приседание – сильное желание чего-то; м-м-м с указательным жестом – дай; а-ах с указательным жестом – что-то нравится).

После полутора лет наблюдается рост активного словаря детей, появляются первые предложения, состоящие из *аморфных слов-корней*: *Папа, ди* (Папа, иди). *Ма, да кх* (Мама, дай кису).

В словаре ребенка преобладают существительные (имена, названия игрушек, одежды, животных, частей тела), появляются глаголы (*дай, иди*). Глаголы важны для развития речи, их наличие позволяет формировать фразовую речь. К этому возрасту ребенок должен понимать и употреблять несколько прилагательных, то есть определять признаки предметов (мягкий, сладкий). Чем проще по звучанию слова, тем легче они запоминаются детьми. Ребенок тренирует свой артикуляционно-голосовой и дыхательный аппараты для успешного речеобразования.

К концу второго года жизни ребенок должен употреблять простые фразы (без предлогов и согласования слов между собой). В этот период важную роль играет наличие благоприятных речевых условий (доброжелательная обстановка, внимательное отношение к ребенку, хорошее речевое окружение, достаточное общение со взрослыми), так лучше реализуется механизм подражания. К двум годам могут появляться вопросы: «Что это?», «Куда?», «Где?».

Характерным показателем активного речевого развития детей на этом этапе является формирование грамматических категорий.

Предшкольный этап. Третий год жизни (от 2 до 3 лет)

Словарь. Активно растет словарь, так как деятельность ребенка становится более разноплановой. Ребенок узнает различные свойства и признаки предметов. Развивается способность к обобщению. В речи использует глаголы и прилагательные. Прилагательными обозначаются

не только размеры предметов, но и их цвет, качество, свойства, форма (белый, хороший, круглый). Дети начинают пользоваться местоимениями и предлогами. Запас слов достигает до 800–1000. Появление вопросов: «Когда?», «Почему?».

Звукопроизношение. В произношении слов еще много искажений: пропуски отдельных слогов («исипед» вместо велосипед, «*папад*» – водопад), пропуски звука при стечении согласных («*камейка*» – скамейка, «*тул*» – стул), вставление лишнего звука («*таньканчик*» – стаканчик). Раньше, на втором году жизни, такие ошибки в речи детей закономерны из-за *несовершенства артикуляции, неразвитого фонематического слуха*. Если окружающие употребляют в общении с ребенком «сюсюкающие» детские слова, то такое произношение закрепляется, т. е. такую речь нужно исправлять. Характерным для этого периода является умелая передача интонационно-мелодического рисунка слов, например: «*масины!*» (машины), «*касянав*» (космонавт), «*пиямида*» (пирамида), «*итая*» (гитара).

Время и порядок появления звуков у разных детей неодинаковы. На третьем году жизни у детей может быть неправильное звукопроизношение. Так, свистящие звуки (С, З, З', Ц), шипящие (Ш, Ж, Ч, Щ) и сонорные (Р, Р', Л) он обычно пропускает или заменяет (С-С'; З-С', В; Ц-Т'; Ш-С', Т'; Ж-С', Д'; Ч-Т'; Щ-Т'; Р-Л'; Р'-Л'; Л-Л').

Грамматический строй. Для этого периода характерен этап «аграмматизма», когда ребенок использует в предложении слова без соответствующего грамматического оформления: «*Мама, дай кука*» (Мама, дай куклу); «*Вова нет тина*» (У Вовы нет машины).

Чтобы уметь полноценно общаться, ребенок должен освоить грамматические формы. В этот период начинается освоение форм падежа (винительный, дательный, творительный) и числа (множественное) существительных. Для обозначения мн. числа используется наречие «много». М. М. Кольцова приводит такие примеры: « *Степа Г. в 2,5 года шел с матерью по улице в толпе и вдруг начал плакать, показывая на ноги прохожих: «Нога! Много нога!»* По-видимому, ему стало страшно от этого множества шагающих мимо него ног. Люся И. этого же возраста, увидев стайку воробьев, закричала: «*Много птичка! Много птичка!*». К 3 годам такие ошибки исчезают. У глаголов появляются категории рода, времени, числа и лица.

Синтаксис. Предложение. К 2,5–3 годам ребенок начинает выражать элементарные суждения о предметах, явлениях. Использует как однословные фразы «*Мосьно?*» (Можно?), так и фразы из двух слов «*Таня мыться*» – (о себе – моется, будет мыться). Первые предложения состоят из 2 слов, позднее появляются трехсловные предложения, они напоминают телеграммы. В них еще нет предлогов и союзов, не используются правильные грамматические формы. К 2 годам 6 месяцам появляются многословные предложения.

2 года 6 месяцев – 3 года. В речи могут появляться сложные предложения, вначале бессоюзные, а потом сложносочиненные. Отдельные дети используют сложноподчиненные предложения, при этом могут сохраняться трудности звукопроизношения (свистящие, шипящие).

К концу *преддошкольного* периода дети способны общаться между собой и окружающими. Ребенок овладевает главными грамматическими формами родного языка, накапливает лексический запас. Если в 2,5–3 года ребенок общается только с помощью лепетных слов, то необходимо проконсультировать его у логопеда.

Дошкольный этап (3–6 лет) характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием детей. Наблюдается *качественный* и *количественный* рост словарного запаса. Совершенствуется звукопроизношение и грамматический строй речи. Формируются навыки диалогической и монологической речи. Появляются как средство выражения мысли различные типы текстов: описание, повествование, рассуждение. Процесс усвоения языка проходит так динамично, что после 3 лет дети с хорошо развитой речью употребляют при общении не только грамматически правильно оформленные простые предложения, но и бессоюзные, сложносочиненные и сложноподчиненные.

Звукопроизношение. В этот период завершается процесс овладения артикуляцией звуков: ребенок к пяти годам умеет произносить все звуки родного языка, воспроизводит слова различной слоговой структуры и звукового состава. Ошибки произносительного характера встречаются в словах малоупотребительных и незнакомых детям (*рабалатория* – лаборатория). Неверное произношение слова может быть объяснено не трудностью произношения, а стремлением придать звучанию мотивированность (*надуванчик* – одуванчик, *пауктина* – паутина). Развитый фонематический слух помогает контролировать ошибки в речи окружающих и слышать собственное произношение.

Словарь. Объем активного словаря дошкольника к 6–7 годам достигает 3,5 тысяч слов. Индивидуальные различия уже в этом возрасте могут быть значительными, и у отдельных детей в словаре может быть до 12 тысяч слов.

Качественные изменения в словаре детей проявляются в том, что появляется больше слов с обобщенным значением, используются слова всех частей речи, увеличивается запас синонимов, антонимов, многозначных слов. Слова употребляются более дифференцированно в соответствии с их значениями. Но процесс усвоения значений слов в этом возрасте не завершается, поэтому ребенок часто не понимает слов, если они употребляются в переносном значении или малоупотребительны: – *Я видела фотографию слона* (на картонке индийского чая); *Башня* (о телевизшке); *Я палку бросил* (о прутике); *Это горка* (о лестнице).

Грамматический строй. В этот период продолжается усвоение системы грамматических форм, в начале этого периода сохраняются ошибки в образовании трудных форм слов: повелительного наклонения глаголов, сравнительной степени прилагательных, слов с чередованием шипящих и др. (*очистю* (очищу), *жестей* (жестче), *ободру* (обдеру). Если наблюдается стойкий аграмматизм (*играю батиком* (играю с братиком); *мамом были магазине* (с мамой были в магазине); *мяч упал*

и тоя (мяч упал со стола), сокращения и перестановки слогов и звуков, уподобления слогов, их замена и пропуск, то это свидетельствует о недоразвитии речи. Такие дети нуждаются в логопедических занятиях.

Синтаксис. Дети с хорошим уровнем речевого развития свободно используют в речи разнообразные типы простых и сложных (бессоюзных, сложносочиненных, сложноподчиненных) предложений употребляют союзы и союзные слова (и, но, то...то, какой, который, чтобы, если, потому что и др.): – *У бензовоза бочка черная потому, что бензин черный, у молоковоза – белая, потому что молоко белое* [4,4 г.]; – *А как при землетрясении все вскапывается, что горы появляются?* [6,3 г.]; *Во время ремонта: Мама, а почему на кухне стены вспотели?* [3 г.]; – *Когда мне косточка от рыбы в зубик втыкнулась, кровь пошла* [5,6 г.].

Словообразование. Наиболее активны в речи процессы овладения словообразовательной системой языка. До трех лет отмечается усвоение суффиксов субъективной оценки (уменьшительности, ласкательности, увеличительности), остальные словообразовательные средства усваиваются позже, что проявляется в детском словотворчестве – образовании детьми слов по продуктивным словообразовательным моделям: Слезай *студа*; Я не вижу на кофточке *рваность*; Твое *целование* колючее; *Сгибчивая* береза; *Брызгучий* кран; *Сейчасные* клоуны.

Связная речь. В дошкольном возрасте происходит становление *монологической* речи. В начальный период связные высказывания связаны с ситуацией. Позднее ребенок способен к общению вне ситуации, он может поделиться своими впечатлениями, рассказать об увиденном. В возрасте пяти-шести лет высказывания детей достаточно большие по объему, они логично построены. *Диалогическая* речь совершенствуется в игровой деятельности, где дошкольники согласуют свои действия.

К концу дошкольного периода при выборе слов дети ориентируются на адресата для правильного лексического и грамматического оформления.

Элементарные языковые обобщения проявляются в словоизменении и словообразовании, в стремлении дать логическое объяснение звучанию слов: Фамилия *Черняк* – человек с черной кожей; то же, что негр. Дошкольник часто задает вопросы «Почему так назвали (так говорят)?».

В высказываниях проявляется осознание условности языкового значения. Дошкольник способен заметить неправильности в речи собеседника: неверное произношение у других и у себя.

К концу дошкольного периода дети полностью овладевают родным языком (фразовой речью, звукопроизношением, лексикой и грамматикой) в достаточном объеме для устного общения. Уровень развития фонематического слуха позволяет овладеть навыками звукового анализа и синтеза, что является условием для усвоения грамоты.

Тема 6. Освоение лексических единиц (слов и фразеологизмов)

6.1. Активный и пассивный словарь детей

Различают *активный* и *пассивный* словарь детей. *Активный* словарь (слова) – тот, который ребенок понимает и употребляет. *Пассивный* – тот, когда слова ребенок понимает, но в речи эти слова употребляются редко. Объем лексического запаса зависит от возраста ребенка, уровня развития его познавательных и мыслительных функций, условий воспитания.

В онтогенезе проявляются определенные закономерности в развитии активного и пассивного словаря. Вначале у детей преобладает наглядно-действенное мышление, что определяет наличие в словаре предметной лексики – существительных со значением бытовых предметов, окружающих ребенка: игрушек, посуды, одежды, глаголов со значением повседневных действий.

С развитием ребенка, его взрослением наглядно-действенная форма мышления сменяется наглядно-образной. Активный и пассивный словарь увеличивается за счет того, что жизнь ребенка становится богаче, более многоплановой, словарь обогащается названиями разнообразных предметов и действий, появляются слова со значением качеств предметов, с обобщенным, абстрактным и переносным значением.

Активный словарь увеличивается скачкообразно, а пассивный плавно.

6.2. Количественное и качественное накопление словаря

Количественный рост словаря

Количественный состав словаря детей – это количество, число слов, которые есть в словаре ребенка. Д. Б. Эльконин отмечал следующие количественные показатели словаря: к году – 10–15 слов, к концу второго года – 300–400 слов, к трем годам – примерно 1000–1500 слов. К 4 годам – 1900, в 5 лет – до 2000–2500, в 6–7 лет – до 3500–4000.

Качественное накопление активного словаря

Под *качественным* ростом словаря понимается овладение лексической системой языка. А это знание *тематических групп слов, их валентности, синонимов, антонимов, омонимов, многозначности, фразеологии.*

Начальный тематический словарь ребенка состоит из существительных и глаголов. *Тематические группы* слов обозначают: близких ребенка (*мама, папа, дед* и др., собственные имена), звукоподражательные названия птиц и животных (*мяу, ку-ку, га-га, му*), природные явления (*кап-кап*), игрушки (*ляля*), еда (*ам-ам, ням-ням*), сон (*бай-бай*), движения (*тон-тон*), падение (*бу-бух, упа*), исчезновение чего-либо (*ма*), предметы (*би-би, тик-так, сося*).

В исследовании В. В. Гербовой установлены особенности содержания наиболее употребительных частей речи в словаре детей третьего года жизни. Среди существительных названия предметов обихода составляют

36 %; названия объектов живой природы – 16,5 %; названия средств передвижения – 15,9 %. Часто используются существительные со значением явлений неживой природы, частей тела. Третью часть всех слов составляют глаголы.

Тематическая характеристика имен существительных в словаре 4-летнего ребенка в процентном выражении представлена Е. А. Аркиным: жилище (обстановка, утварь, помещение) – 5,2 %; профессии, техника, инструменты – 4,6 %; пища – 9,6 %; неживая природа – 3,3 %; одежда – 8,8 %; части тела – 4,7 %; время – 3,4 %; животные – 8,8 %; растения – 6,6 %; городской быт (включая средства передвижения) – 5,1 %; социальные явления – 3,3 %; родовые понятия – 1,6 %; ругательные слова – 0,9 %; абстрактные понятия – 0,7 %.

В первой половине второго года жизни вместе с нормативными словами дети используют слова из автономной речи (протослова).

Рост словаря находится в зависимости от условий жизни и воспитания, поэтому ученые дают разные показатели о количестве слов детей одного и того же возраста. Методист Н. А. Рыбников на основании 38 дневников родителей отмечал, что первые слова у одних детей появлялись после 7 мес.; у других позже – в 1 год 4 мес. и даже 1 год 10 мес. Д. Селли приводил пример, когда ребенок к году произносил 50 слов. Индивидуальные различия в словаре наблюдаются во все возрастные периоды. По словам Д. Б. Эльконина, различия в словаре «более велики, чем в какой-либо другой сфере психического развития». Следует отметить, что различия в словаре детей наблюдаются даже при одних и тех же условиях воспитания. Так, дочь Штерна в 1 год 11 мес. произносила слов в 5,5 раза больше, чем в этом же возрасте его сын.

Методисты отмечают, что после 1 года 6 мес. одновременно с переходом к двухсловным и многословным предложениям быстро растет активный словарь. В 1 год 6 мес. ребенок использует до 40 слов, в 1 год 8 мес. – 100, в 1 год 9 мес. – 175, в 2 года – 300–400 слов (Г. Л. Розенгардт-Пупко, Л. Н. Павлова).

С. Н. Цейтлин относительно активного словаря отмечает, что в год ребенок произносит в среднем 3 слова, в 1 год 3 мес. – 19 слов, в 1 год 6 мес. – 22 слова, в 1 год 9 мес. – 118 слов. Если до 1 года 8 мес. активный словарь пополняется достаточно плавно (по 6–7 новых слов в месяц), то в 1 год 9 мес. у большинства детей наблюдается быстрое его увеличение. Это совпадает с концом периода однословных предложений и переходом к двусловным, а затем и к многословным. Пополнение словаря – необходимое условие для появления новых типов предложений.

В современной методике нормой к году считается 10–12 слов.

Развитие понимания речи опережает активный словарь.

После полутора лет увеличение активного словаря происходит не столько за счет заимствования слов из речи взрослых, сколько за счет овладения способами образования слов.

Третий год жизни – период наибольшего увеличения активного словарного запаса. Растет количество существительных и глаголов, медленнее увеличивается число прилагательных. Это объясняется следующими причинами: 1) в речи самих взрослых меньше прилагательных; 2) прилагательное более абстрактная часть речи. *Особенностью же детского мышления* является конкретность восприятия действительности. В связи с этим в их словаре больше слов с конкретным значением (названия частей тела, предметов домашнего обихода и т. д.).

6.3. Качественный рост словаря

Четыре этапа освоения детьми значения слова

В освоении значения слова можно выделить две стороны: 1) усвоение значения слова как понятия и 2) усвоения значения слова с точки зрения функционирования его в системных отношениях лексики. В каждой из этих сторон выделяют четыре этапа.

Усвоение значения слова как понятия

Психологи Л. С. Выготский и А. Р. Лурия отмечают, что «детские слова постоянно изменяются и развиваются: освобождаются от плена ситуации, с которой они первоначально связаны».

Усвоение значений слов, его внутреннего, смыслового содержания, по словам Л. С. Выготского, представляет «грандиозную сложность». Значения, которые малыш вкладывает в свои первые обозначения предметов и явлений, развиваются одновременно с развитием его мышления.

А. А. Потебня считал, что значения первых слов у детей есть не действие, не предмет, а чувственный образ. Первые слова очень своеобразны. Настоящее слово рождается как обозначение предмета и связано непосредственно с жестом, который указывает на предмет. Четкая предметная определенность не возникает с самых ранних этапов жизни ребенка, а является продуктом развития.

Значение слова – это заключенный в слове смысл, содержание, связанное с понятием как отражением в сознании предметов объективного мира.

Освоение ребенком слова требует освоения понятия. Понятие, по Л. С. Выготскому, – это представление, сведения о чём-нибудь, в котором отражается сущность предметов и явлений.

Начало овладения словом – *формирование устойчивой предметной соотносительности*, т.е. осознание того, что слово, например, «киса» всегда будет соотноситься только с конкретным одним предметом. Это слово закреплено за одним единственным предметом как подобие его собственного имени: «киса» – только об этом плюшевом котенке, «мячик» – только о резиновом мячике красного цвета, который есть у ребенка. Если положить перед ребенком ряд разноцветных мячей, среди них и этот, а затем попросить показать, где мячик, он укажет именно на него. Но если вместо знакомого мячика в манеже будет мячик другого цвета, такой реакции может не последовать. Уже с 10–11 мес., по данным Ф. И. Фрадковой,

ребенок начинает реагировать не только на звуковую сторону слова, но и на его содержание. Сначала слово ассоциируется для малыша только с конкретным единичным предметом. Ребенку, который всегда играл только с белым мячом, дали два мяча – знакомый ему белый и незнакомый красный мяч. На вопрос «Где мяч?» он всегда показывал только на белый мяч. Действия значительно ускоряют знакомство с предметами и усвоение имен, их обозначающих. Если ребенок на вопрос: «Где мячик?» указывает на один, другой, третий мяч, то уже возникло необходимое обобщение (*генерализация*) однородных предметов. Они объединились в сознании ребенка, образовался *сигнификат*, который и составляет собственно значение слова.

С первой половины второго года жизни у ребенка развивается способность к обобщению, происходит «формирование *сигнификативного* значения – это следующий этап усвоения значения слова. Для образования сигнификата требуется разделить существенные и несущественные признаки предмета, т. е. осознать, что мячик – что-то круглое, полое внутри, гладкое на ощупь, упругое, что мячиком можно играть. Ребенок осознает, что цвет и размер предмета для смысла слова значения не имеют. Позднее, когда ребенку дадут, например, теннисный мячик, он сможет сделать заключение, что «гладкий» – несущественный признак. На основании такого опыта формируется понятийная соотнесенность слова с предметами [41, с. 57].

В конце второго года жизни ребенок при определении предметов учитывает лишь существенные признаки, а не только цвет, форму. Теперь словом дети *обобщают* группу однородных предметов (например, моя *киса* – и другие разные кисы – это тоже все кисы (живая дома, на картинке и т. д.), *мяч* – разные мячи, своя *кукла* и *кукла* на рисунке – это разные куклы). Так дети овладевают *видовыми* понятиями. Значение слова в таком употреблении становится более широким и менее конкретным.

В связи с этим через *обобщение* ребенок часто переходит определенные для слова границы и возникает *сверхгенерализация* (Т. Н. Ушакова), *лексико-семантическая сверхгенерализация* (С. Н. Цейтлин), или «растяжение» значений слов (Е. С. Кубрякова). Ребенок вычленяет признак знакомого ему предмета и распространяет название этого предмета на другой предмет, обладающий этим же признаком. Чем меньше ребенок, тем больше в его лексиконе *сверхгенерализованных* слов (например, под «ав-ав» могут подходить самые разные представители этого класса (от мастиффов до болонок), но туда же включает и волка; называя тыкву кабачком, ребенок расширяет объем значения последнего, не учитывает сему (продолговатая/округлая форма); могут назвать чаем не только чай, но и компот; *кар* – не только ворон, но и голубей; тигром – леопарда; кур, петухов, цыплят и уток – *ко-ко*). По мере развития анализа, синтеза, сравнения ребенком усваивается понятие определенного слова.

Следующая стадия более высокой степени обобщения наступает с 3–3,5 лет. В это время слово обозначает несколько групп однородных предметов («игрушки», «мебель»). Это овладение *родовыми* понятиями. Значение слов очень широкое, они отдалены от конкретных образов предметов. На предыдущей ступени ребенок значение слова *стул*, объяснял: «*На нем сидят*», теперь значение слова *стул* соотносится с более общим понятием и *стул – это мебель*.

Последняя степень обобщения – включает все предыдущие уровни («*все*», например, – это и «*машины*», и «*дороги*», и вообще *все*). Связь значения с конкретными предметами в таких словах установить сложно.

Этапы развития обобщения у детей, т. е. собственно овладение значением слова обозначила М. М. Кольцова.

Этапы овладения детьми обобщенным значением слова:

– **первая** степень обобщения – *слово замещает чувственный образ только одного предмета (кукла – только эта кукла)*. Слово несколько раз совпало с ощущениями от данной вещи, и между ними образовалась прочная связь. Эта степень обобщения доступна детям конца первого – начала второго года жизни;

– **вторая** степень обобщения – *слово замещает чувственный образ ряда однородных предметов (кукла относится к любой кукле, независимо от ее размера, материала, из которого она сделана, и т. д.)*. Значение слова шире. Степень обобщения достигается к концу второго года жизни.

– **третья** степень обобщения – *слово обозначает несколько групп предметов, имеющих общее назначение (игрушки, посуда и т. п.)*. Слово *игрушки* обобщает и кукол, и мячи, и кубики, и другие предметы для игры. Значение слова очень широко, удалено от конкретных образов предметов. Эта степень обобщения доступна детям в три-три с половиной года;

– **четвертая** степень обобщения – *слово достигает высшей стадии обобщения. Это итог предыдущих уровней обобщения (слово, например, «вещь» содержит в себе обобщения, которые имеют слова *игрушки, посуда, мебель* и др.)*. Значение такого слова очень широко. Такого уровня обобщения дети достигают лишь на пятом году жизни.

Для того чтобы ребенок усвоил слова первой и второй степени обобщения, необходимо совпадение во времени звучания слова с восприятием предмета, который оно обозначает. Чем младше ребенок, тем большее количество таких совпадений требуется. Так, на первом году необходимо более 50–70 повторений, на втором году – не более 10.

Большое значение имеют *действия* ребенка с называемым предметом. В исследовании М. М. Кольцовой доказано, что слово превращается в обобщающий сигнал при условии выработки большого количества двигательных условных связей. К такому выводу ученые пришли на основе опыта, проведенного в двух группах детей в возрасте 1 года – 1 года 3 мес. В первой группе каждому ребенку в течение двух месяцев ежедневно

10 раз на пять секунд показывали незнакомый ему предмет – книгу и говорили: «Книга! Книга!» Дети каждый раз обращали взгляд и поворачивали голову в сторону книги. Эта реакция была повторена 500 раз.

С детьми второй группы в опытах применяли также одну книгу, но с ней дети производили действия: «Вот книга. Возьми книгу. Открой книгу!» – всего 20 различных команд. В каждую входило слово книга, и каждая требовала двигательной реакции. Эти двигательные реакции повторялись лишь по 50 раз.

Для развития более высоких степеней обобщения требуется во время восприятия предметов называть их как конкретным, так и более общим по значению словом («Эта кукла – хорошая *игрушка*. Сколько у тебя *игрушек* – и кукла, и машинка, и мячик!»).

2) усвоения значения слова с точки зрения функционирования его в системных отношениях лексики

А. И. Лаврентьева с точки зрения *системных значений* слова выделяет **четыре** этапа в процессе усвоения значения слова детьми.

Первый этап (до полутора лет). Словарь – неупорядоченный набор отдельных слов (мама, тик-так, мяу и т. д.; от 20 до 50).

Второй этап. Формируется словарь, относящийся к одной ситуации. Называние одного слова из данной группы вызывает ассоциацию с другими этой группы. Вопросы о названиях предметов. А. И. Лаврентьева этот этап называет **ситуационным**, а группы слов – *ситуационными полями* (например, к слову море – пляж, вода, песок, волна, отдых, солнце, корабль, берег, ракушка, рыба).

Третий этап. Понимание сходства элементов ситуации и объединение слов в тематические группы. Этот этап называется **тематическим**. Формируется лексическая **антонимия** (*большой – маленький, худой, низкий* и т. д.). Слово «*маленький*» может быть антонимом к словам «*высокий, длинный, толстый*».

Четвертый этап. Ребенок полностью овладевает *антонимами*, т. е. может подбирать нормативные антонимы (*высокий – низкий, худой – толстый*), начинает использовать *синонимы*. Системная организация словаря (синонимы, антонимы, омонимы, многозначность и другие характеристики лексики) близка лексико-семантической системе взрослых.

6.4. Особенности толкования значения слов

Типичные ошибки

А. М. Шахнарович отмечает, что семантика слова усваивается в ходе речевого общения на основе предметной деятельности. Дети видят в названии то содержание, которое связано с функцией предмета, с ситуацией, в которой оно употребляется. Выбор слова определяется ситуацией, поэтому в онтогенезе детской речи часто наблюдается *расширение* или *сужение* значения слова, *метонимический* перенос, *замещение* одного слова другим. Расширение значения слова, по утверждению лингвистов, встречается чаще, чем сужение.

Общий процесс усвоения, толкования значения слова претерпевает ряд этапов. Вначале слово однозначно и связано только с конкретным объектом. Затем дети пытаются найти связь между словом и его значением и видоизменяют звуковой облик слова (например, «милиционер – *улицционер*, потому что он на улице»). Значение слова ситуативно обусловлено. [45, с. 99]. Далее ситуативно-ограниченное использование слова дистанцируется от конкретной ситуации, и слово освобождается от ограниченного контекста. Каждое новое слово ребенок пропускает через фильтр мотивации, устанавливая словообразовательные и смысловые связи с другими словами.

Основными способами толкования производных слов являются *опора на морфемную структуру* слова и *опора на звучание*. Производное слово определяется через значение другого, производящего слова. Значение производного слова вбирает в себя значение слова, от которого оно произведено.

1. Определение значения по структуре слова. Например, слово *подосиновик* – имеет значение «под осиной». *Бездомный* – «без дома». Значение слов определяется с помощью аффиксов.

Некоторые слова, образованные по словообразовательным регулярным моделям, отклоняются от этого значения, тогда определение значения может быть ошибочным: так, например, ребенок понял слово «*накомарник*» как «что-то надеваемое на комара» и после размышления предположил, что это «*сачок такой, чтобы комаров ловить*». Когда ему объяснили смысл слова (сетка, которую надевают на голову для защиты от комаров), он был удивлен и предложил переименовать его в «*откомарник*».

При осмыслении срабатывает механизм аналогий, («*Осел* – муж осы, по аналогии *коза* – *козел*»). «*Исключительный суп* – его из *ключа* сварили», «*Всадник* – работает *в саду*». Четырехлетний мальчик, увидев флажок на грузовике, спросил, что этот флажок обозначает. Ему ответили, что дядя – *передовик*, на что он заметил: «Многих, значит, *передавил*».

Могут быть даны названия по другим характерным признакам... «*Я босаяк* – тапки снял!» «Кто на боку спит – *лежебока*, а если на спине, то как называется?» «Сапожник сапоги чинит, а туфли кто? *туфлежник*?» Значение слова сапожник сужается. Аналогично сужается значение таких слов, как булочная («Разве в *булочную* за хлебом ходят? За булками только»). Пятилетняя Соня подвергла критике слово *подъезд* – «Мы же к нему не *подъезжаем*, а *подходим*. Надо говорить *подход*. «Белку можно назвать *вертихвосткой*, потому что она все время хвостом вертит».

Затрудняет определение семантики слова наличие уникальных аффиксов, т. к. нет возможности провести аналогии (*коза-козел*, *петух*). Усечение конечного согласного в слове *Польша* при образовании слова *поляк* затрудняет восприятие: «*Поляки* – они, наверно, *в поле* живут?»

2. Усвоение переносных значений слов. Значение и многозначность.

Многозначность производящего слова затрудняет понимание производного. Если в лексиконе нет необходимого слова, то ребенок может допустить ошибку: например: «Я писатель, я уже две буквы написал» (слово «писатель» употреблено в значении «тот, кто умеет писать»); «У меня сегодня бессонница была: ни одного сна не видел!» («бессонница» употреблено в значении «отсутствие сновидений»).

Ребенок не понимает смысла слова, в котором употреблено известное ему слово, но расценивает данное словоупотребление как неправильное, ищет объяснение. Непонятное сочетание слов, их валентность непонятна ребенку, поэтому реакция детей отражает укор из-за нелогичного употребления: «Ты не можешь оторваться на минутку?» – спрашивает мать у дочери и тут же слышит ответ: «Что я приклеена, что ли?» «Я люблю все острое: перец, горчицу». – «А что, и ножик можешь съесть?» – интересуется ребенок. «Как это может быть – сухое вино? Вино ведь жидкость», – говорит шестилетняя девочка. «Крапива кусается? – А как же она тогда лает? (кусаться можно только зубами)».

Особенно часто критикуют дети высказывания, в которых используются глаголы движения: «Молоко не может убежать – у него нет ног!»; «Солнце село – На стул, что ли?»; «Пошел тебе четвертый год – Интересно, а куда это он пошел?»; «Наши часы спешат» – Куда это? На работу?». Постепенно дошкольник овладевает значением слова, зависящим от характера контекста, от семантики сочетающихся с ним слов (бежит человек, бежит ручей, бежит время и т. п.).

3. Затрудняет понимание омонимия производящих основ.
Домочадцы – это: «Это те, кто дома курит».

Типичные ошибки:

1) **расширение значения слова** (лексико-семантическая *сверхгенерализация*) – это чрезмерное расширение значений слов, например, когда ребенок словом «ляля» называет все игрушки. Ребенку приходится действовать в условиях дефицита лексических средств, и он вынужден искать пути для выражения мыслей. Расширение значения связано с логикой отношений: слово закрепляется за рядом объектов, обладающих определенным сходством: хлеб с кожей (о корочке хлеба). Уже известное ребенку получает новый образ в звуковом облике слова.

С. Н. Цейтлин отмечает: «При осмыслении значений слов у ребенка много трудностей. Не так легко, как кажется, незрелому уму классифицировать предметы и явления. Вот, например, маленькое существо, которое ведут на поводке, по размеру и цвету шерсти очень похожее на нашу кошку. Могу ли я назвать ее «киса»? А другое существо, крохотное и мало похожее на мою кошку, почему-то находится рядом с другой кошкой, играет с ней и явно имеет к ней какое-то отношение. «Киса» ли это? Когда ребенок, делая такие обобщения, переходит установленные границы, возникает *сверхгенерализация*. Так, он может назвать «кисой» и болонку, и любую

собаку или вообще всех животных» Словом «мячик» может быть назван и воздушный шар, и резиновый бегемот, и округлый абажур лампы. Лошадь и корову часто зачисляют в один класс и называют одинаково – «тпру». Одинаковое наименование получают стенные часы и барометр, а различать автобус, трамвай и троллейбус не умеют и трехлетние. [41, с. 60].

С. В. Плотникова говорит: «Усваивая значения слов, ребенок осваивает общечеловеческий опыт, отражая объективный мир с различной полнотой и глубиной. Например, ребенок в 1 г. 3 мес. может называть все, что надевает на ноги, одним словом «туфи» (туфли). Слово «туфи» имеет более широкую семантику, чем взрослые туфли. Только со временем в речи появятся отдельные слова для сапожек и сандалий» [28, с. 128]

С. Н. Цейтлин приводит следующие примеры сверхгенерализации из речи детей: «На улице услышал, как каркает ворона, повторил «кай-кай». Дома показали ему картинку с нарисованной вороной, узнал и сказал «кай-кай». На прогулке всех птиц называет «кай-кай». На улице увидел три воздушных шарика, летящих по воздуху. Закричал: «кай-кай». Дома тоже есть воздушные шарики, но их так не называет.

Таким образом, словом «кай-кай» ребенок называет все, что летает в воздухе. Так словом «тити» назывались не только цветы, но и солнышко (по сходству цвета). И это были не любые цветы, а только желтые цветы, одуванчик» [41, с. 61].

Малыши в возрасте от года до двух часто обозначают принадлежность предметов лицу с помощью терминов родства, давая понять, что знают, что это за предметы: Аня С. (1.05.28) принесла папин ботинок и говорит: *Папа*. Затем принесла бабушкин сапог: *Баба*. Она как бы хочет сказать: «Папин ботинок. Сапог бабы». Все это – ухищрения ребенка выразить достаточно сложную мысль с помощью ограниченного лексического запаса при не сформировавшейся способности их комбинировать в составе высказывания [41, с. 64].

При генерализации механизм переноса подобен тем, которые используются в языке при переносе наименований. В один класс объединяются предметы, сходные по размеру, функциям. Например, «посолить» не в значении «посыпать солью», а в значении «посыпать сыпучим веществом». Например: «посоли сахаром», «посоли песочком».

Слово *шофер* в значении не только «водитель автомобиля», а любого транспортного средства. Отсюда высказывания типа *шофер троллейбуса, электрички* и даже *повозки*: «Смотри, шофер коня погоняет, а он не едет». Вот какие примеры приводит С. Н. Цейтлин: «*Копейка* – любая монета, *Железо* – любой металл. *Сапоги* – любая обувь; *Суп* – любое первое блюдо (Нелли Н., 3г.); – «Что у нас сегодня «на суп»? Куриный бульон?»; «Смотри, какая «роза» на подсолнухе выросла». (*Роза* в значении «цветок вообще, любой цветок», т. е. только родовое значение). «У этого жука скоро будут «птенцы!» Под кроватью живут мышканы «птенчики»; «Плывет уточка, и с ней – «щенки».

Один день недели может обозначать любой день: «Какой сегодня *«понедельник»*: суббота или воскресенье!» Слово *воскресенье* в значении «выходной день»: «У тебя *«воскресенье»* в субботу будет?»

Слово *шелуха* – в значении оболочка: «Вот *«шелуха»* от куриного яйца» (вместо *скорлупа*), «Свари сосиски в *«шелухе»* (в оболочке), «Мандарин съела, а *«шелуха»* в кармане» (вместо *кожура*)».

Такие процессы относятся не только к существительным, но и к глаголам. Глагол *включить* используют в значении «сделать так, чтобы нечто начало функционировать»: «*включи зонтик*», «*включи ручку*», «*включи спичку*». Путают слова *писать* и *рисовать*. Глаголы *чинить* и *починить* употребляются в расширенном значении «*вернуть в исходное состояние*». Эти глаголы имеют отношение лишь к неодушевленным предметам, есть ограничения в сочетаемости понятий. «Почему доктор так долго *чинит* маму?»; о птицах мы говорим *стая*, о коровах – стадо, о цветах – букет, о людях – толпа и т. п. Но эти ограничения усваиваются ребенком не сразу. Поэтому в речи детей можно услышать «*стада бабочек*», «*толпа бананов*», «*стая мыльных пузырей*», «*насори луку*»; «*разгрызи зернышки молотком*», «*приклеили булавками*» «*медведь мяучит*», «*облокотился спиной*».

Много ошибок в сложных словах. Ребенок использует один из корней без учета другого: *кривоногие* руки, *толстопузая* голова, *косоглазая* машина.

2) **сужение значения слова** наблюдается при употреблении противопоставлений: «Это не для *людей*, а для детей!» – заявляет мальчик (5 лет). Слова *человек/люди* имеют значение «ограничение в возрасте». «Я просила у тебя *яичницу*, а ты «*глазунью*» сделала» (значение слова *яичница* сужено – до значения *омлет*). «К нам такая красивая тетя приходила: «*волос*» нет, одни кудри!» Слово *волосы* в понимании ребенка должны быть только прямыми, не вьющимися.

М. М. Кольцова приводит такие примеры: «Особенно трудны для детей выражаемые словами отвлеченные понятия, такие, как «*вместе*», «*давно*», «*польза*» и т. п. «Четырехлетняя Таня Ж. играет с куклой одна, хотя воспитательница ей несколько раз повторила, что вместе с Машей и Леной она будет делать домик для кукол. «Ты понимаешь, что значит «*вместе*»?» – спрашивает воспитательница. «Да, это значит с мамой». Взрослый понимает, что «*вместе*» могут быть разные люди, могут быть вместе и животные, и даже вещи. А в представлении Тани вместе можно быть только с мамой. В средней группе воспитательница объясняет, что *полезно* есть черный хлеб, и заключает свои слова вопросом: «Мы все будем есть за обедом черный хлеб, да?» Дети дружно ответили: «*Не-ет, не надо полезно!*» Выяснилось, что слова «*польза*», «*полезно*» у ребятшек прочно ассоциированы с лекарствами, горчичниками. «*Полезно* – это когда йод щиплет», «*Польза* – ну, что-нибудь плохое». Как видно из этих примеров, отвлеченные понятия у детей всегда конкретизированы, они связаны с одной определенной ситуацией, с определенным объектом. Все эти понятия сужены». [14, с. 51].

3) **нарушение нормативной сочетаемости** (валентности) лексических единиц. Не все слова могут сочетаться друг с другом. Выделяют *семантическую, грамматическую* (точнее – *синтаксическую*) и *лексическую*. Границы **лексической сочетаемости** определяются значением слов и их смысловой несовместимостью (*облокотился спиной, вода горит, пить березу*); их стилистической принадлежностью (*садитесь жрать, пожалуйста*); семантикой – *Ольга женилась; грамматикой (моя твоя не понимает)*.

Слова могут не сочетаться 1) из-за лексического значения, 2) в силу их грамматической природы (*мой – плыть, близко – веселый*), 3) устойчивые выражения (например, говорят *закадычный друг, заклятый враг, крошечная тьма, причинить горе, неприятности*, но нельзя сказать *причинить радость, удовольствие*). Ребенок не знает этих ограничений и употребляет слова не в соответствии с нормами. Правила сочетаемости постигаются практически.

4) **словесные замены** – это употребление одного слова вместо другого. Вместо требуемого слова «выскакивает» какое-то другое, но тем не менее не случайное, а связанное тем или иным образом с тем словом, которое «вертелось на языке», имеется пример, когда вместо слова *фотография* употреблялось слово *парикмахерская* [41, с. 190–198]. Причина неверного выбора слова заключается в ассоциациях с другим словом.

Типы замен:

1) замены паронимического характера; 2) замены антонимического характера; 3) замены «тематического характера» (по типу «лошадиной фамилии»).

1) **Замены паронимического характера** – это замены на основе сходности звучания слов: *фарс – фарш, экскаватор – эскалатор*.

Нужно было сказать	Сказал
аптека	библиотека
ветеран	ветеринар
гладиатор	гладиолус
двойняшки	дворянжки
купе	кафе и т. д.

Закономерности вытеснения одного слова другим объясняются тем, что слова из «правого» списка раньше вошли в активный лексикон ребенка и чаще им использовались в повседневной речи. Слова из «левого» списка еще не укоренились в сознании.

2) **смешение однокоренных близкозвучащих слов**. Близость звучания не является случайной: она объясняется наличием общего корня: *кожа – кожуря* («Я загорел, *кожуря* облезла»), *осмотр – просмотр* («Мария Ефимовна сказала, что завтра будет *просмотр*. Врачи придут»).

3) **словообразовательные и лексико-семантические инновации** по типу «детской этимологии»: *пломба – клумба* («Мне на зуб поставили *клумбу*»), *сервировать – консервировать, инструкция – конструкция, фотограф – автограф, шиповник – подшипник*.

4) **смещение антонимов.** Дети часто смешивают пары слов-антонимов: «вчера» и «завтра», «еще» и «уже»: «Я еще большой, могу сам ложкой есть!».

5) **смещение слов одной тематической группы.** Основано на ассоциативном механизме запоминания слов. «Я ударила *совочек*» – плачет девочка. Она упала и ударила лопатку (механизм переноса названия с одного понятия на другое (лопатка – «маленькая лопата» и «широкая треугольная кость в верхней части спины»). «Принесите из кухни *сырого клоуна* (речь о петрушке). Первоклассница сообщает родителям, что нужно изобразить *испорченную линию*. (ломаную линию) [41, с. 191].

Все эти особенности номинации постепенно исчезают из детской речи в процессе овладения ребенком системой языка и познания окружающей действительности.

Причинами, вызывающими употребление одного и того же слова (звукового комплекса) по отношению к разным предметам, явлениям, т. е. **детской омонимии**, как считают М. Б. Елисеева [11] и С. Н. Цейтлин [41], являются следующие:

1) **Недостаточное знание слов**, сходных по тематическому значению («*сиси*») (сосиски) – сосиски, колбаса, бекон);

2) **Ограниченный лексикон** ребенка, когда известное слово употребляется вместо неизвестного («*ава*») (собака) – неизвестные ребенку названия животных: волк, кенгуру, зебра; «*ась/аись*») (аист) – страус, дятел;

3) **«Восстановительные» ошибки**, когда ребенок употребляет вместо недавно усвоенного слова слово, усвоенное ранее («*ава*» – поросенок (уже было в речи слово «хрр»), «*сясь*») – коза (уже было «ба»). Этот тип ошибок сравнивают с оговорками взрослых;

4) **Артикуляционные трудности.** Совпадение в одной звуковой оболочке двух и более слов из-за артикуляторных трудностей. Это **детская омофония**, когда фонологическая сложность слова провоцирует замену фонетически простым: ребенок не может произнести большое число слогов и выбрасывает их (слоговая *элизия*), заменяет трудные для артикуляции звуки более легкими («*ава*» – кошка, медведь и другие животные, которых, хотя и знает, но не умеет называть; «*в-в-в*») (машина) – лифт; «*а-а*») (испражнение) – горшок, памперс, туалет; «*кан*») – вода (не только о каплюющей воде), дождь, пить). Например, в речи Саши Менчинского в 1 год 4 мес. были следующие омофоны (омонимы): *ДЕ* – дедушка, дерево, девочка, *ПУ* – капуста и пуговица, *КУ* – кушать и курица, *КО* – кофта и козочка, *ПА* – палка и лопатка, *МИ* – мишка, мыло, мышка. Такое совпадение имеет место только в активном, но не в пассивном словаре. В языковом сознании ребенка эти слова присутствуют в качестве отдельных единиц, что можно проверить, если попросить показать, где кофточка, а где козочка.

5) **Понравившееся слово.** Ребенок может излишне широко использовать любое новое, недавно усвоенное, понравившееся ему слово.

6) **Лексико-семантическая сверхгенерализация.** Когда одно из слов употребляется для обозначения многих предметов и ситуации в целом. Многие дети говорят, указывая на экран телевизора: ДЯДЯ. Это не значит, что они называют этот предмет ДЯДЕЙ. Они так выражают отношение к лицу. О книжке, в которой рассказывается про девочку, они могут сказать ДЕВОЧКА. Женя Гвоздев называл словом МАЦИК книжку, в которой говорилось о мальчике. В таких случаях происходит перенос наименования по смежности явлений, т. е. **метонимия** [41, с. 65].

7) **Метонимия.** Метонимические ассоциации основаны свидетельствуют о неосвоенности системы языковых наименований: *платок с волосиками* (бахрома на платке); *неумытые глаза* (о цвете глаз); *яичница с глазками* (глазунья). В ситуации, когда необходимо обозначить предмет с неизвестным названием, ребенок подбирает знакомое ему слово. Дети приспособливают существующие слова к своему пониманию.

8) **Детская паронимия.** Маленький Женя Гвоздев называл *кадушку подушкой*... Здесь наблюдается смешение звуковых оболочек двух похожих звучащих слов. Так трехлетняя Ира путала *травинку* с *тропинкой*, а Дима С. – *комариков* с *фонариками*. Подобное явление известно и в речи взрослых (могут путать, например, *эскалатор* с *экскаватором*)» [41, с. 65].

6.5. Овладение фразеологией

Образность фразеологии накладывает особый отпечаток на употребление фразеологизмов. М. М. Кольцова отмечает: «Порой дети вкладывают в слово свое, совершенно неожиданное для нас содержание. Игорек 4 лет 6 месяцев ел кашу, закашлялся, и рисинки разлетелись по столу. Показывая на них, мальчик закричал: «Мама, смотри, я весь стол осыпал насмешками!». Игорю много раз читали «Гадкого утенка», а там есть фраза о том, что все птицы осыпали утенка насмешками. Не зная, что такое насмешки, ребенок представил себе их как что-то мелкое, твердое, чем можно посыпать (т. е. здесь тоже проявилась тенденция представить образно то, что в книге было сказано в переносном смысле)» [14, с. 51].

С. Н. Цейтлин отмечает следующие случаи особенностей восприятия и употребления фразеологизмов детьми:

1) **понимание фразеологизма как свободного сочетания слов.** Фразеологизм по форме напоминает свободное сочетание слов, и поэтому дети сначала понимают его буквально: «Вот ты говорил, что дядя Вася *сидит* у тети Алены *на шее*, а я проверял – он все время *на стуле* сидел»; Мать, заявила, что у нее *забот* *полон рот*, получила совет *выплюнуть их поскорее*. «Я в этих ваших компьютерах *ни гу-гу!*» – спутала *ни гу-гу* и *ни бум-бум*, хотела сказать, что не умеет играть в компьютерные игры [41, с. 203–209];

2) **контаминация двух схожих фразеологизмов**, когда ребенок объединяет в один два разных фразеологизма: «Я выбивался из кожи, но у меня ничего не получилось» (выбиваться из сил и лезть из кожи); «Они хотели *расположить* его в свою сторону» (расположить к себе и привлечь на свою сторону); «Будете у меня *ходить на струночках*» (ходить по струнке и ходить на цыпочках);

3) **мотивированность** фразеологизма. Модификация фразеологизма, объясняется стремлением вернуть фразеологизму мотивированность, т. е. восстановить связь между значением фразеологизма и значениями составляющих его компонентов. При этом непонятные слова заменяются понятными. Фразеологизм *хоть кол на голове теши* не устраивает детей, так как глагол *тесать* им не знаком, поэтому фразеологизм подвергается перестройке, мотивируется: «*хоть колом в голове чеши*» или «*хоть кол на голове пиши*». Сестру-отличницу младший брат характеризует так: «Она такая умная, у нее *семь прядей на лбу*. Даже если смысл целого не всегда ясен ребенку до конца, все же какая-то мотивированность появляется. «*Когда я ем, я глух и не ем*». Выражение *вверх тормашками* преобразуется в «*вверх кармашками*» или «*вверх ромашками*»;

4) **собственные фразеологизмы**. Иногда дети создают свои собственные фразеологизмы, отталкиваясь от имеющихся во взрослом языке. При этом они проявляют логику и изобретательность. Если, например, *потерять дар речи* означает «оказаться не в состоянии говорить», то смысл «оказаться не в состоянии слышать» может быть выражен аналогичным образом. «Я совсем *потеряла дар слуха*, не слышу ничего!» – заявляет семилетняя девочка. Если человек кинулся *бежать со всех ног*, то щенок – *со всех лап* [41, с. 203–209].

Тема 7. Освоение ребенком звукового строя языка

А. Н. Гвоздев отмечал, что слово имеет две связанные между собой стороны: внутреннюю – значение и внешнюю – звуковой состав. Звуковая сторона речи является тем средством, которое позволяет передавать содержание мыслей. Звук вне речи не имеет значения, он приобретает его лишь в структуре слова, помогая отличать одно слово от другого (*дом, ком, том, лом, сом*). Такой смысловозначительной функцией обладает фонема. Фонемами называются наименьшие единицы речевого звучания, служащие для различения слов. Например, слова *был – пыл – мыл – тыл – рыл* различаются фонемами <б>, <п>, <м>, <т>, <р>.

Все звуки речи при образовании различаются на основе артикуляторных (разница в образовании) и акустических (разница в звучании) признаков. Звуки речи являются результатом сложной работы органов речи, к которым относят: легкие, гортань, голосовые связки, полость рта и носа. К органам речи, участвующим в образовании звуков, также следует относить и головной мозг. В освоении детьми звукового строя языка исключительное значение имеет развитие согласованной работы центров речи в коре больших полушарий головного мозга, речедвигательного аппарата, органов дыхания и речевого слуха.

Т. Н. Ушаковой разработана общая психологическая теория генезиса и функционирования речи, согласно которой способность человека говорить и воспринимать речь имеет два корня – природный и социальный.

7.1. Звуковая культура речи

Характеристика звуковых средств и фонематический слух

Освоение звуковых средств языка, звуковой культуры речи подразумевает две взаимосвязанные стороны: 1) развитие речевого слуха и 2) собственно произношение звуков (включает в себя *фонетическую и орфоэпическую правильность речи, выразительность и четкую дикцию*). Развитие речевого слуха у ребенка опережает способности произносить звуки. Правильное восприятие речи обеспечивается речевым слухом, включающим ритмический, интонационный и фонематический слух. **Речевой слух (фонематический)** – это способность воспринимать звуки речи и различать их на основе различения фонем. Фонематический слух является основой для понимания речи, помогает различать слова, например, *дом, том, лом*. По данным М. Х. Швачкина, фонематический слух формируется в дословесный период. Дети в этот период способны на слух воспринимать изменения высоты и силы голоса, чувствовать эмоциональную окраску. На пятом месяце жизни младенец распознает тон голоса, на восьмом – характер интонации (вопросительная, ласковая, побудительная). В 6–12 мес. дети чувствительны к ритму речи. У детей одного года семи месяцев фонематический слух оказывается сформированным, но он еще недостаточно

развит. Для усвоения звуковой стороны языка нужна связь между моторными ощущениями от сокращения мышц речевого аппарата и слуховыми ощущениями от звуков. Нужна связь и со зрительными ощущениями от восприятия артикуляции говорящего. Поэтому нужно, чтобы ребенок видел артикуляцию.

Все звуковые средства языка подразделяются на две группы: *линейные (сегментные)* звуковые средства, расположенные один за другим, они разворачиваются во времени (звук, слог, слово, такт, фраза, текст), и *надлинейные (суперсегментные, просодемы)* (ударение, элементы интонации (мелодика, сила голоса, ритм, темп речи, паузы). *Надлинейные* звуковые средства накладываются на линейные, обеспечивают их функционирование в зависимости от ситуации общения. Надлинейные без линейных существовать не могут.

Для дошкольников особое значение имеет усвоение линейных единиц речи, так как самым трудным для ребенка бывает овладение артикуляцией отдельных «тяжелых» звуков, например, *р, л, ж, ш*.

М. В. Фомичева отмечала, что правильное звукопроизношение формируется у ребенка в основном к 4–5 годам. Поэтому воспитание правильного произношения всех звуков родного языка должно быть закончено в дошкольном возрасте. Особое значение правильное звукопроизношение приобретает при поступлении в школу. Одной из причин неуспеваемости учащихся начальной школы по русскому, как отмечают исследователи детской речи, является наличие у детей недостатков звукопроизношения.

7.2. Периоды развития фонематического восприятия

Проблемами развития фонематического восприятия и овладения звуковой стороной речи в онтогенезе занимались такие исследователи, как Н. Х. Швачкин, М. Е. Хватцев, Д. Б. Эльконин, Р. Е. Левина, В. И. Бельтюков, А. Н. Гвоздев Л. Е. Журова и другие. Они выделяют разное количество этапов в становлении детской речи в целом, указывают различные возрастные границы их и по-разному называют. Поэтому можно сказать, что деление на периоды условно и вводится для удобства изучения путей развития детской речи.

Н. Х. Швачкин выделял два периода в развитии восприятия речи: **дофонемный период и период фонемной речи**. В дофонемном периоде наблюдается ритмико-методическое восприятие речи. Фонематический состав слова не воспринимается. Звуки ребёнок не дифференцирует, а улавливает интонацию взрослого. Позднее, в **период фонемной речи** в 10–11 месяцев, слово начинает служить средством общения, ребенок воспринимает звуки речи как смыслоразличители слов. По мнению Д. Б. Эльконина, усвоение звуковой стороны языка начинается с того момента, когда язык начинает служить средством общения, т. е. это и понимание обращенных к ребенку слов, и первые самостоятельные слова.

Р. Е. Левина установила **пять периодов** в развитии фонематического восприятия.

Первый период дофонемный. У ребенка полностью *отсутствует дифференциация звуков и понимание речи*, он воспринимает только мелодику речи. **В доречевой период** звуки, издаваемые младенцем (крик, гуление, лепет), не являются речью. Происходит тренировка артикуляционного аппарата, подготовка к произношению звуков.

Второй период формирования речи – начальный этап обработки фонем. Характеризуется различием контрастных фонем и недифференциацией близких. Ребенок слышит звуки речи иными, чем взрослые. На этой стадии произношении первых слов неправильное, искаженное, оно соответствует тому, как он воспринимает речь. Правильное и неправильное произношение свое и других не различается. Характерна способность повторить ударный слог в услышанном слове. Активны интонация, повышение и понижение голоса, звукоподражание.

Третий период формирования речи. Ребенок слышит звуки в соответствии с их фонематическими признаками. Способен определить неправильное произнесение слова. Речь остается неправильной. Дети используют многие звуки (или их субституты, промежуточные звуки) в пределах двухсложных слов. Звуки в трёхсложных или многосложных словах произносятся невнятно. Ребёнок начинает целенаправленно повторять слова за взрослыми.

Четвертый период формирования речи. Активная речь достигает почти полной правильности, но носит нестойкий характер. Происходит переход к пользованию трёхсложными словами. Однако наблюдается несоответствие между произношением и дифференциацией значений («Смешивает слова «*букет*» и «*пакет*», хотя различает оба предмета). Неточное восприятие звуков всё чаще становится помехой для выражения значения слов. Ребёнок вынужден пользоваться одним и тем же словом для обозначения совершенно различных понятий: так, слово «пояс» служит и для обозначения пояса, и для обозначения поезда.

Пятый период. Завершается процесс фонематического развития. Ребёнок слышит и произносит звуки правильно. У него сформирована дифференциация звуков. Способен воспроизводить четырёхсложные и многосложные структуры слов.

Первые три этапа ребенок проходит до 3 лет, два последних периода проходит после трех лет.

7.3. Фонематическая сторона речи в онтогенезе

Особенности становления фонематического восприятия в онтогенезе описаны Н. Х. Швачкиным. Он отметил, что раннее восприятие ребенком слов в доречевой период происходит на основе ритмико-мелодической структуры, фонематический состав не воспринимается («дофонемное развитие речи»). К концу первого года появляются первые слова, и с 10–11 мес. слово становится средством общения. Начинается период фонемного развития речи.

Н. Х. Швачкин отметил, что у детей в возрасте от 11 мес. до 1 года 10 мес. различения звуков идет от различения контрастных к различению все более близких звуков: в конце первого года жизни ребенок различает далекие фонемы [д] и [к], [а] и [ы] и не дифференцирует близкие [д] и [т], [г] и [х], [с] и [з], [б] и [п]. Он выделил 12 основных этапов.

Вначале дифференцируются (разделяются) наиболее четко противопоставленные звуки: гласные и согласные.

Различение гласных проходит следующие стадии: 1) сначала различение [а] от других гласных; 2) потом различение [и] – [у], [э] – [о], [и] – [о], [э] – [у]; на третьем этапе различаются **гласные** звуки: [и] – [э], [у] – [о].

На этапе различения согласных (с 1 год 9 мес. до 3 лет) сначала различение наличия согласных – фонема-согласная – нуль-фонема («бок – ок», «мак – ак»); затем различение сонорных и шумных: *м – б, р – д, н – г, ж – в*; ; потом дифференциация твердых/мягких: *н – н', м – м', б – б', д – д'*, губных/язычных: *б – д, в – з, ф – х, в – ж*, взрывных/фрикативных: *б – в, д – з, к – х, д – ж*, переднеязычных/заднеязычных: *д – г, с – х, ш – х*, глухих/звонких: *п – б, т – д, к – г, ф – в, с – з, ш – ж*, шипящих/свистящих: *ж – з, ш – с*.

В развитии фонематического восприятия принимает участие не только слух, но и артикуляция. Речеслуховой и речедвигательный анализаторы тесно взаимодействуют между собой. Недоразвитие речедвигательного анализатора затормаживает деятельность речеслухового. Шипящие [**ж, ш, ч, щ**] и свистящие звуки в речи детей появляются поздно в силу близости по своим артикуляторным признакам и различаются только дифференциацией движений передней части спинки языка. После этого ребенок усваивает дифференциацию внутри групп согласных от сонорных [**л, м, н, р, й**] к шумным.

В дальнейшем начинают различаться звуки, разные по способу образования – взрывные и фрикативные. Взрывные согласные различаются раньше, так как наличие смычки способствует усилению кинестетических ощущений при артикулировании.

После этого различаются передне- и заднеязычные звуки [**г, к, х**]. Затруднение дифференциации объясняется неточностью кинестетических ощущений от положения языка в ротовой полости.

На следующей стадии фонематического восприятия ребенком усваивается дифференциация глухих и звонких согласных на основе их акустического различения. На этом этапе также большая роль отводится взаимодействию речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Позже всех в процессе развития фонематического восприятия усваивается дифференциация свистящих [**з, с, ц**], шипящих [**ж, ч, ш, щ**], плавных [**р, л**] и [**й**]. Шипящие и свистящие звуки в речи детей появляются поздно, в силу близости по своим артикуляторным признакам. Они являются самыми трудными.

Примерно такую же последовательность восприятия детьми звуков речи приводит А. Н. Гвоздев, различие лишь во времени усвоения. Он говорит, что раньше всего в детской речи происходит различение гласных звуков, затем в произношении начинают дифференцироваться согласные звуки (с 1 год 9 мес. до 3 лет).

В. И. Бельтюков в своей работе «Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи» отмечает, что среди гласных первым выделяется наиболее легко артикулируемый звук [а]. Далее дифференцируются остальные гласные. Отмечается, что наиболее трудными для различения оказываются пары гласных: [о] – [у], [э] – [и].

При дальнейшем развитии фонематического слуха ребенок различает в слове наличие согласного как обобщенного звука (например, отличает «ук» от «жук», где вместо «ж» может быть любой согласный). Так идет подготовка к дифференциации согласных.

Сонорные и шумные дифференцируются на следующем этапе, не различаясь внутри этих групп. После дифференциации сонорных и шумных происходит разделение согласных на твердые и мягкие. Далее происходит различение между собой сонорных согласных. При этом носовые [м, н] дифференцируются раньше, чем плавные [р, л]. После различения носовых происходит дифференциация шумных согласных. Различение согласных по наличию/отсутствию голоса наступает на следующем этапе развития фонематического слуха. Для различения на слух самыми *трудными* являются *шипящие и свистящие*.

По утверждению Н. Х. Швачкина и других исследователей детской речи, к двум годам в сенсорной речи ребенка дифференцированы все звуки русского языка и в основном заканчивается формирование фонематического слуха ребёнка, он способен различать все фонематические нюансы речи, хотя функция речедвигательного анализатора в этом возрасте еще и не сформирована [44, с. 91]. Благодаря развитию фонематического слуха и слуховым представлениям звуков ребенок учится вырабатывать их в собственном произношении.

7.4. Освоение ребенком звуковых средств языка

Освоение звуковой стороны речи проходит в два этапа: в доречевой период (до года) и в речевой период (после года). В доречевой период происходит тренировка речевого аппарата, в речевой – автоматизация произношения звуков.

В дошкольном возрасте существуют все **предпосылки для усвоения** правильного звукопроизношения и **звуковой** стороны языка: особая восприимчивость звуков речи и интерес детей к звуковой стороне языка; способность ребенка к подражанию, а также факторы, которые лежат в основе звукопроизношения – процессы речевого дыхания, деятельность речедвигательного аппарата и соответствующее развитие коры головного мозга. Речь формируется под контролем фонематического слуха.

1. Доречевой (подготовительный) период

Первый год жизни (стадии крика, гуления и лепета) – это подражательное звукопроизношение, **подготовительный** период подготовки речевого аппарата к произношению звуков. Стадии *крика, гуления, лепета* – это своеобразные упражнения для речевого аппарата: артикуляции, дыхания, голоса, слуха. Произношение требует очень дифференцированной работы органов речи. Начало выработки этих тонких и разнообразных движений связано уже с криками [7, с. 10]. В звуковом потоке еще не выделяются отдельные «звуки речи».

В период гуления появляются звуки, напоминающие щелканье, бульканье, фырчание, птичье щебетание. *На 3-м месяце* у младенца появляются первые вначале короткие звуки: *г, к, кхы*, а затем протяжные звуки: *а-а-а, а-гу, бу, ма, ом, тль, пль, пф*. Ребенок начинает повторять за взрослыми те звуки, которые он слышал ранее и сам произносил. При молчаливом уходе за ребенком появление первых звуков запаздывает и речь начинает развиваться позднее.

С *3 месяцев до года* последовательно овладевает механизмами произношения звуков речи: гортанных во время гуления, губных и переднеязычных взрывных, артикуляция которых сходна с актом сосания, затем щелевых согласных и других звуков.

С *4 месяцев* ребенок различает строгий и ласковый тон, голоса близких и чужих, позднее воспринимает характер интонации, например, вопрос, просьбу, ласку, строгость.

С *4–5 месяцев*, в период лепета, отмечается повторение отдельных звуков и слогов. Сначала ребенок сам более четко, чем раньше, говорит: *па-па-па-па, ма, ма-ма-ма, тя-тя-тя, дя-дя-дя, бу-бу*, т. е. повторяет одни и те же слоги и звукосочетания. Ребенок приучается слышать часто произносимые им сочетания и затем воспроизводить их, руководствуясь слухом. В *7–9 месяцев* ребенок делает попытки подражать сочетаниям, которые он сам до того не употреблял.

Около года стремление подражать становится более устойчивым. Возрастает значение речевого окружения. Необходимо, чтобы ребенок слышал правильную речь, обращенную к нему. С ребенком следует говорить только правильным языком, не подделываясь под его «речь».

2. Речевой период

Временем освоения звуковой стороной речи, как отмечал В. И. Бельтюков, является время от произношения первого слова до последнего усвоенного звука. Этот период индивидуален для каждого ребенка и колеблется от 1 года 5–6 месяцев до 4 с половиной лет.

Гласные произносятся детьми легче, чем согласные. Первым формируется гласный звук [а]. Затем усваиваются гласные [и], [у], после этого – [о], [э]. Произношение звука [ы] усваивается позже, чаще он заменяется звуком [и].

Согласные звуки в составе первых слов *появляются группами* по мере освоения артикуляции.

Вначале – губные смычные [м], [б], [п] и [м'], [п'], [б'], затем смычные переднеязычные [м], [д], [н] и [м'], [д'], [н'], затем смычные заднеязычные [г], [к] и щелевой среднеязычный [й]. мягкие и глухие язычные появляются раньше твердых и звонких.

Как видно, при усвоении согласных есть определенная закономерность: губные согласные появляются раньше язычных; мягкие язычные раньше твердых, а глухие раньше звонких.

Позже всего происходит усвоение щелевых губных [в, ф], свистящих [с], [с'], [з], [з'], [ц], шипящих [ш], [ж], [ч] и в последнюю очередь усваивают сонорный переднеязычный [л] и дрожащий [р]. Правильность произношения звука зависит от позиции звука в слоге и в слове. Ребенок усваивает не просто отдельные звуки, а артикуляционные комплексы.

Освоение ребенком звуковой стороны речи происходит комплексно, оно связано с развитием словаря (т. к. звуки речи употребляются в словах), грамматического строя речи и особенно с развитием фонематического восприятия звуков речи. На это обращала внимание М. Ф. Фомичева: «Развитие звукопроизношения у детей тесно связано с развитием словаря, поэтому работу над звуками речи нужно проводить в тесной связи с работой над словом. Звуки произносятся не изолированно, а в словах; дети должны уметь правильно произносить слова любой слоговой структуры (из двух, трех и более слогов, с открытыми, закрытыми слогами, со стечением согласных)» [38, с. 5; 86] Во время формирования словаря звуки как бы вновь рождаются. Ребенок, произносивший до года почти все речевые звуки, оказывается косноязычным при произношении слов, включающих те же самые звуки.

Ребенок усваивает звуки родного языка, начиная с более простых по артикуляции. Речь развивается по подражанию. Характерной особенностью становления звуков в начальном периоде является неустойчивость артикуляции при их произношении и неустойчивость произношения ребенком большинства звуков. Ребенок в одном слове может произносить звук правильно, в другом его пропускать, а в третьем заменять другим звуком. Замещения оказываются многообразными, зависящими от степени освоенности артикуляции, влияния окружающих звуков в слове: *тол* (стол), *шани* (сани), *питьмо* (письмо), *пуфти* (пусти) – и от степени освоенности слоговой структуры произносимого слова: «*дать буку*» (дай булку), «*титети*» (конфеты). Чем младше ребенок, тем меньше он способен анализировать свое произношение.

В 2–3 года речь детей в фонетическом отношении вначале несовершенна. В этом возрасте допускаются ошибки в произношении *свистящих, шипящих, сонорных*. Для речи характерны: *общая смягченность* («зюк» – жук, «сюба» – шуба, «неть» – нет); *замена заднеязычных звуков [к, г] переднеязычными* – [т, д] («*тутолка*» вместо куколка, «*дуси*» вместо гуси); *замена шипящих звуков свистящими* («*сапка*», «зюк»); *неумение произносить звук [р]* (пропуск или замена его), дефекты йотации и др.

Период от двух до трех лет характеризуется активным усвоением звуков речи. В этот период дети любят произносить какое-нибудь слово, иногда искаженное, иногда ими самими придуманное только потому, что им нравится, как оно звучит.

К. И. Чуковский писал: «Рифмотворчество в двухлетнем возрасте – неизбежный этап нашего развития. Ненормальны или больны те младенцы, которые не проделывают таких языковых экзерсисов. Это именно экзерсисы, и трудно придумать более рациональную систему упражнений в фонетике, чем такое многократное повторение всевозможных звуковых вариаций» [43, с. 178].

К трем годам ребенок в общении пользуется развернутыми фразами. Но речь его еще неправильна. Ребенок испытывает трудности в произношении многих звуков, так как движения органов артикуляции еще неточны и недифференцированы, он недостаточно хорошо различает близкие по артикуляции или акустическим признакам звуки. Многие звуки дети не произносят, заменяют или искажают, но способны замечать неправильное произношение у своих товарищей.

На четвертом-пятом году жизни количество звуков, которые произносятся неправильно, значительно уменьшается, исчезает их общее смягчение, редко встречаются нарушения в слоговой структуре слова.

Постепенно звуковой образ в процессе каждодневной речевой практики ребенка уточняется, автоматизируется и становится все более и более устойчивым. Ребенок должен приобретать не только правильный двигательный навык произношения отдельных заученных слов, но и умение контролировать свое произношение и исправлять его на основании сравнения воспринимаемой речи окружающих и собственной, т. е. развивать фонематический слух. Дети с хорошим фонематическим восприятием достаточно рано усваивают основные звуки языка. В силу физиологических особенностей строения артикуляционного аппарата они не могут правильно воспроизвести все фонемы родного языка, но при этом осознают тонкость произношения. Например: трёхлетняя девочка Вера С. на вопрос: «Как тебя зовут?» отвечает: «Вея», «Тебя зовут Вея?» – «Не Вея, а Вея – я пьавильно говорить не могу». Д. Б. Эльконин приводит аналогичный пример: Девочка говорит: «Дай мне квандаш». – «Зачем тебе квандаш?» – спросил отец. «Не квандаш, а квандаш». – «Ну я и говорю «квандаш». – «Нет, ты говоришь «квандаш». Не умеешь, так и не говори». [44, с 96]; Как тебя, девочка, зовут? – Малина. – Малина? (взрослый понял ее, но решил поразвлечься). – Нет, Малина. – Ну, я и говорю – Малина! – Малина, Малина! – кричит она. – Может быть, тебя Мариной зовут? – Да, Малина. С. Н. Цейтлин отмечает, что за все время разговора девочка не произнесла ничего, кроме Малина, но при этом нет никакого сомнения, что она прекрасно различает [Л'] и [Р'] [41, с. 67].

К **5–6 годам** ребенок уже овладевает различной сложностью слоговой структуры слов, звукопроизношением, но у некоторых дошкольников отмечаются более или менее стойкие и единообразные замены тех или иных трудных звуков или искажения их правильного произношения. Одновременно с развитием речи у ребенка постепенно формируется фонематический слух (восприятие членораздельной речи). На **пятом году** жизни наблюдается своеобразная противоречивость. С одной стороны достаточно развит фонематический слух; с другой – недостаточно развит артикуляционный аппарат и проявляется безразличие к артикуляции.

К **шести годам** ребенок в условиях правильного воспитания овладевает всеми звуками русского языка и полностью воспроизводит слоговой состав слова. Однако и шестилетний ребенок нередко имеет нечеткую артикуляцию, вялую работу речевого аппарата, отчего страдает чистота и ясность произношения, особенно в тех случаях, когда ребенку приходится говорить в непривычных условиях.

В речевой период продолжается также совершенствование употребления надлинейных (суперсегментных) единиц. Вначале ребенок использует такие единицы речи, как громкость и высота голоса, так он стремится выразить свое отношение к происходящему. Затем он овладевает ритмической структурой слов, которая представляется количеством слогов и местом ударения. Относительно выразительности речи следует сказать, что дети раннего и младшего дошкольного возраста используют ее для передачи коммуникативных намерений. Они так выражают свое отношение. С течением времени уровень интонационной выразительности речи детей снижается. Высказывания детей пяти-шести лет характеризуются монотонностью, отсутствием интонационной выразительности. Это объясняется тем, что в речи есть другие языковые средства для выражения отношения к высказываемому: лексические (синонимы, антонимы), морфологические (суффиксы оценки: сладенький, зайчишка), синтаксические (порядок слов). Поэтому использование интонации несколько теряет свое значение.

7.5. Характерные особенности звукопроизношения

В период становления звукопроизношения у детей может наблюдаться ряд особенностей в речи, обусловленных неразвитостью артикуляции и особенностями психофизического развития. Обычно нарушаются следующие группы звуков: свистящие (с, с', з, з', ц), шипящие (ш, ж, ч, щ), сонорные (л, л', р, р', j), заднеязычные (к, к', г, г', х, х'), звонкие (в, з, ж, б, д, г), мягкие (т', д', н'). В целом речь характеризуется общей смягченностью (*тятя* (Саша), *ути* (уши), *тям* (там), *кася* (каша)). А. Н. Гвоздев указывал, что «формирование фонем, завершающее усвоение звуковой системы языка, происходит тогда, когда у ребенка осуществляется распознавание прежде смешивавшихся звуков и их устойчивое использование для различия слов в соответствии с имеющейся в языке традицией» [5, с. 142].

М. Ф. Фомичева отмечает, что дети труднее дифференцируют и наиболее часто смешивают в своей речи звуки: свистящие и шипящие (с – ш, з – ж, ц – ч, с' – щ), звонкие и глухие (в – ф, з – с, ж – ш, б – п, д – т, г – к), сонорные (л – р), твердые и мягкие согласные (г – г') [38, с. 88].

Сложности в артикуляционном отношении для детей младшего дошкольного возраста представляют переднеязычные щелевые согласные. В речи детей эти трудные звуки пропускаются или заменяются другими, более легкими, которыми ребенок уже овладел.

Характерная особенность звуковой стороны речи детей двух-трех лет – общая смягченность касается также произношения переднеязычных мягких согласных [т', д', н'] вместо твердых [т, д, н]: (*нет* – *нет*, *дям* – *дам*). Это объясняется тем, что положение передней части языка не изменяется при произнесении мягких согласных, но для произнесения соответствующих твердых согласных необходимо понижение средней части языка в то время, как кончик языка приподнимается к верхним зубам, а это более сложная артикуляция, и требуется времени для освоения артикуляции твердых переднеязычных согласных.

В раннем и младшем дошкольном возрасте большинство звуков формируется в правильном виде не сразу, а постепенно, через переходные промежуточные звуки. А. Н. Гвоздев отмечал, что отсутствующие в произношении звуки замещаются звуками, которые есть в распоряжении ребенка. Замена одного звука другим называется **субституцией**. Замены звуков основываются на артикуляционной близости их по месту образования, реже – по способу образования. Согласные, подчеркивал М. Е. Хватцев, дифференцируются постепенно через переходные звуки, например [с] переходит в [ш] через стадии: [с – с' – ш]; (*сапка-сяпка-шапка*). Ребенок, развиваясь, переходит в произношении от субститута к нормативному произношению [45, с. 211].

На 4–5-ом году жизни количество звуков с неправильным произношением уменьшается, исчезает их общее смягчение, реже встречаются нарушения в слоговой структуре слова. У детей появляется правильное произношение свистящих, шипящих звуков и [р]. Но в одном слове ребенок может правильно произносить звуки, а во втором – нет. При переходе к правильному произношению дети начинают пользоваться субститутами в нужных и ненужных случаях, заменяя ими даже те звуки, которые были заместителями первых. Овладев произношением звука [ш] (раньше произносился [с]), ребенок говорит «шобака», «волоши», «шлон». М. Е. Хватцев объясняет это явление «*переупотребления*» или «*обратной замены звука*» (это явление называется «**гиперкоррекцией**») тем, что вновь приобретенный звук становится сильным раздражителем – доминантой, и поэтому заместитель вытесняется им везде.

М. Ф. Фомичева выделяет три формы нарушения звуков:

искаженное произношение звука. Например: [р] горловой, когда звук образуется вибрацией мягкого нёба, а не кончика языка;

отсутствие звука в речи ребенка, т. е. неумение произносить его. Например: «*коова*» (корова);

замена одного звука другим, имеющимся в фонетической системе данного языка. Например: «*колова*» (корова).

Причиной искаженного произношения звуков является недостаточная сформированность артикуляционной моторики, в результате чего звук искажается. Подобные нарушения называются *фонетическими*, так как при этом фонема не заменяется другой фонемой, а звучит искаженно, но это не влияет на смысл слова.

Причина замены звуков в недостаточной сформированности фонематического слуха, в результате чего дети не слышат разницы между звуком и его заменителем. Эти нарушения называются *фонематическими*, так как при этом одна фонема заменяется другой, из-за чего нарушается смысл слова. Например, *рак* звучит как «*лак*», *рожки* — как «*ложки*»; свистящие [с, з, ц] заменяются звуками [т, д] (собака — «*тобака*», заяка — «*дайка*», цапля — «*тапля*») [38, с. 11–12]. Знание форм нарушения звуков помогает определить методику работы с детьми.

Кроме форм и видов нарушения звуков, выделяют еще и три уровня неправильного произношения звуков.

Первый уровень. Полное неумение произнести звук. Ребенок не может ни сказать его самостоятельно во фразовой речи, в отдельных словах, изолированно, ни повторить по образцу.

Второй уровень. Ребенок правильно произносит звук изолированно, но искажает или пропускает во всех словах и во фразовой речи, т. е. правильный звук есть, но он не автоматизирован. Например, речь ребенка, пропускающего звук [л], будет звучать так: «*Мышка весео жиа, на пуху в угу спаа. Мышка еа сыр и саа, но все мышке быо маа*». Если не употребляются заднеязычные речь становится непонятной «*Ена атался на онья*» (Гена катался на коньках) [38, с. 45; 56].

Третий уровень. Ребенок может правильно произносить звук изолированно, в словах и даже при повторении фраз, но в речевом потоке смешивает его с другим, близким по артикуляции или звучанию. Наиболее часто дети смешивают звуки [с — ш], [з — ж], [с' — ш], [ц — ч], [л — р], [б — п], [д — т], [г — к]: «*Бабушка сусыла мокрое белье на велевке*». «*Миса надел субу, санку и посол в сад*». «*Лому лазбудил удал глома*». «*У Маши красный сарф*» [38, с. 12; 53]

Следовательно, при работе педагогу необходимо обращать внимание на произношение таких звуков, как звонкие согласные [в, б, д, г]: свистящие [с, с', з, з', ц]: шипящие [ш, ж, ч, щ]: сонорные [л, л', р, р', ј]: заднеязычные [к, к', г, г', х]: мягкие [т', д', н'] [38, с. 78–79].

Многие особенности звуко- и словопроизношения, как отмечал А. Н. Гвоздев, обусловлены степенью **усвоение слоговой структуры**

слов. Ученый пишет, что «слова, состоящие из нескольких слогов, имеют своим центром ударный слог, характеризующийся наибольшей четкостью произношения... Главной причиной, влияющей на сохранение одних слогов в слове и на пропуск других, является их сравнительная сила. Ударный слог, как правило, сохраняется» [7, с.16]. Это особенно отчетливо видно, как **сокращаются** ребенком до одного слога двухсложные и трехсложные слова. Сокращение слов называется *элизией* («тул» вместо стул, «весипед» вместо велосипед). Она объясняется тем, что первые слова ребенка включают в себя 1–2 слога и «длинные» слова он для более легкого произношения сокращает.

Сначала произносится только ударный слог («дил» вместо «крокодил»). Далее малыш начинает ориентироваться на первый слог и переносит на него ударение («кро» вместо «крокодил»). Следующий шаг – воспроизводится первый и ударный слог в совокупности (кродил). И в результате воспроизводится ритмическая структура слова полностью: «крокодил». Вот, например, какие стадии проходило слово «лопата» *папа–пата–папата–папата–лопата*. Но так происходит не всегда, например, слово «молоко» имеет сразу вариант «моко», а затем «молоко».

В двухсложных словах остается один ударный слог: и когда ударение падает на конечный слог *д'и* (иди), *к'и* (чулки), *кой* (открой); и когда ударение падает на первый слог: *бу* (булка), *па* (палка), *ми* (Мишка), *пла* (плачет).

В трехсложных словах остается один ударный слог при любом месте ударного: когда ударение падает на конечный слог – *ко* (молоко), *си* (принеси); когда ударение падает на средний слог – *пе* (копейка); когда ударение падает на первый слог – *яа* (яблоко), *ма* (маленький) [7, с. 16].

По времени первыми усваиваются односложные слова (*ня* – на, *дай* – дай, *там* – там) и двусложные, состоящие из повторения одного слога, например, *га-га*, *ам-ам*, *ба-ба*, *мама*, *ляля* (*ляля*), *нига* (*книга*). В двусложных словах предударный слог пропускается: *дём* (идём); *бедал* (обедал); *клёй* (открой). Заударные слоги сохраняются чаще, из них опускаются внутренние слоги, являющиеся наиболее слабыми относительно к ударению: *пац'ка* (палочка); *буп'ц'и* (пуговицы); *п'еп'ицу* (пепельницу); *комт'и* (в комнате) [7, с. 18].

Со структурой слога связано **сокращение групп соседних согласных**. Особенность передачи ребенком согласных групп состоит в том, что вместо двух согласных ребенок произносит один, а другой опускается.

А. Н. Гвоздев отмечает, что «основной принцип сокращения групп согласных состоит в том, что сохраняется более узкий звук, а опускается более широкий: 1) наиболее широкие звуки – нешумные [н, р, л, в]; 2) среднее место занимают фрикативные-шумные [ф, с, з, ш, ж, х]; 3) наиболее узкие – смычные. В группе, состоящей из нешумного и фрикативного шумного, шумный звук в начале слова сохраняется: *з'ал* (взял), *синка* (свинка) [7, с. 21].

Второй особенностью воспроизведения слоговой структуры слова являются **метатезы – перестановки** звуков или слогов в слове. Дети часто говорят вместо *собака – босяка, молоток – мотолок, червяк – чевряк, гольфы – гофли, шоколад – кошалад, агроном – агромон, буксовать – бусковать, телевизор – тевелизор, коврик – корвик, половик – повалик*. Как отмечает С. Н. Цейтлин, механизм метатезиса и слоговой элизии изучен еще мало [41, с. 81].

К особенностям словопроизношения младших дошкольников также можно отнести: **уподобление** (ассимиляция) одного звука другим («бабака» вместо собака); **слияние** (контаминация) двух слов в одно («Мафеда» вместо Мария Федоровна).

К трем годам такие ошибки встречаются все реже.

По мнению большинства ученых, дошкольный возраст является наиболее благоприятным для окончательного становления всех звуков родного языка и отступление от правильного произношения в возрасте свыше пяти лет необходимо рассматривать как затянувшееся косноязычие, которое может превратиться в привычку. Поэтому именно в этот период необходимо внимательно следить за произношением детей.

Тема 8. Освоение грамматического строя речи

8.1. Грамматический строй речи как объект усвоения

Термин «грамматика» употребляется в двух значениях: 1) собственно грамматический строй языка и 2) наука, которая включает в себя разделы – морфологию (об изменении слов) и синтаксис (построение словосочетаний и предложений).

Формирование грамматического строя устной речи у дошкольника предполагает усвоение языковых *единиц в сфере морфологии, словообразования и синтаксиса*.

Морфология изучает грамматические формы слова (изменение его по родам, числам, падежам). *Словообразование* изучает способы образования новых слов. *Синтаксис* изучает строение словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов, построение простых и сложных предложений.

Грамматика, по словам К. Д. Ушинского, – это логика языка. Она помогает облекать мысли в материальную оболочку, делает речь понятной для окружающих. Только морфологически и синтаксически правильно оформленная речь становится полноправным средством общения.

Сформированный грамматический строй речи – обязательное условие успешного развития монологической речи, т. к. любой тип монолога (повествование, описание, рассуждение) требует владения приемами построения простых и сложных предложений и текста в целом.

8.2. Периоды в усвоении грамматического строя языка

А. Н. Гвоздев в работе «Вопросы изучения детской речи» выделяет три периода формирования грамматического строя речи.

Первый период – *период предложений, состоящих из аморфных слов-корней*, которые употребляются в неизменном виде (1 год 3 мес. – 1 год 10 мес.). В нем выделяются два этапа:

1) этап однословных предложений (1 год 3 мес. – 1 год 8 мес.) Например, в высказывании «*Киса*» ребенок обозначает только один предмет, остальное предполагается и может выражаться невербальными средствами (жесты, мимика);

2) этап употребления предложений из нескольких слов (двухсловные предложения) (1 год 8 мес. – 1 год 10 мес.). Например, «*Киса неть*».

Второй период – *период усвоения грамматической структуры предложения* (1 год 10 мес. – 3 года) связан с формированием грамматических категорий. Характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, в которых слова связываются в предложения с помощью различных грамматических средств. Отличается использованием самостоятельно образованных слов и их форм, образованных по аналогии. Усваиваются грамматические категории и продуктивные типы словообра-

зования и словоизменения. Слова употребляются правильно по значению и синтаксически, но часты ошибки в формах слов и на уровне словообразования. В этом периоде выделяются три этапа:

1) **формирование первых форм слов** (1 год 10 мес. – 2 года 1 мес.), когда в предложениях рядом с морфологически расчлененными словами встречаются неизменяемые слова-корни (начальная форма существительного употребляется вместо винительного падежа; начальная форма глагола употребляется вместо настоящего времени, употребляются чисто детские слова-корни); на этом этапе ребенок начинает использовать в речи различные формы одного и того же слова;

2) **использование флексий** (2 года 1 мес. – 2 года 6 мес.) для синтаксических связей слов (окончания существительных и глаголов); усваиваются личные местоимения; появляются некоторые простые предлоги: *в, на, у, с*; наблюдаются замены предлогов, смешение окончаний; происходит расширение и усложнение структуры предложения до 8 слов, сложное предложение в основном остается бессоюзным;

3) **усвоение служебных слов** для выражения синтаксических отношений (2 года 6 мес. – 3 года). В это время усваиваются предлоги и союзы; сложное предложение становится союзным. На начальных этапах в речи отсутствуют предлоги (на столе – толе). Этот период непродолжителен. Характерной особенностью является то, что усвоение предлогов происходит после усвоения флексий. Научившись выделять окончание, ребенок вводит в эту конструкцию недостающий элемент – предлог и выражает необходимое значение с помощью предлога и флексии. Правильно употребляет простые предлоги, допускает ошибки в сложных (из-за, из-под), наблюдаются аграмматизмы. Продолжается усвоение окончаний существительных множественного числа: -ов, -ами, -ах, окончаний И. п. мн. ч.: [-а, -ја] (рога, стулья). Закрепляется согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах. Происходит развитие сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, усваиваются служебные слова [12, с. 67].

Третий период (3 года – 7 лет) – период дальнейшего усвоения морфологической системы, систематизации форм по типам склонения и спряжения. Усваиваются единичные формы, раньше – система окончаний, позже – система чередований; согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах, глагольное управление. Происходит **овладение способами организации текста**. В старшем дошкольном возрасте ребенок овладевает всеми типами текста: описанием, повествованием, рассуждением, усваивает средства связи внутри текста (личные местоимения, повтор слов, союзы и др.). Уменьшается словотворчество, так как ребенок овладевает общими правилами грамматики. После 4 лет остаются лишь нарушения чередования в основах глагола (заплатю).

А. Н. Гвоздев отмечает, что данная периодизация приблизительна в возрастном плане, но последовательность периодов обозначается четко.

Он добавляет, что к школьному возрасту ребенок овладевает всей системой грамматики до такой степени, что усваиваемый русский язык становится для него действительно родным. Этот уровень практического владения языком позволяет ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении родного языка. Ребенок овладевает разговорно-бытовым стилем речи, грамматические же элементы книжного стиля остаются неувоенными. Усвоение этих элементов литературного языка отводится на школьный возраст.

8.3. Синтаксическая сторона речи детей

Данные об особенностях овладения синтаксической стороной речи описаны в работах Н. А. Рыбникова, А. Н. Гвоздева, А. М. Леушиной, В. И. Ядэшко.

В дограмматический период (1 год и 3 мес. – 1 год и 8 мес.) звук, слово и предложение представляют единый комплекс, который в речи взрослых выражается целым предложением: «стул» – значит, «посади на стул», «придвинь стул». Этот период называется этап *слова-предложения*. Слово функционально приближается к предложению. Первые слова (*слова-предложения, аморфные слова-корни*) являются одновременно и высказываниями-голофразами. Речь ситуативная. Слово-предложение служит для обозначения как предмета, так и ситуации в целом, может иметь разные значения. Эти значения становятся понятными из интонации, жестов, т. к. основным носителем смысла в это время является не слово, а интонация. Слово-предложение может выражаться звукоподражанием (*а* (зовет мать), *у-у* (просит игрушку), *ам-ам* (поест), *тик-так* (часы). С. Н. Цейтлин отмечает, что к двум годам когнитивное развитие опережает развитие вербальное. Например, *ав-ав* (собака бежит, изображена на рисунке и т. д.). По данным Н. П. Серебренниковой, переход к предложению возможен при условии накопления ребенком 40–60 слов.

Между полутора и 2 годами в речи ребенка появляются первые *неоднословные* (сначала *двухсловные*) предложения. Они представляют собой цепь однословных предложений. Если раньше внимание уделялось лишь субъекту, то сейчас в его речи присутствует и объект: *Зя не кась-кась* (Я не рисовала, 2 года 1 мес.). *«Баба каса варить»* – Баба кашу варит); *Кушать супик. Дай кукла Дима. Таня играет кука.*

К двум годам появляются *трех- и четырехсловные* предложения. До 1 года 10 мес. ребенок не изменяет слова, а пользуется ими в том же виде, как он получил их от взрослых, присоединяет слова одно к другому: *Я – гулять, мама – гулять Аля.*

После двух лет слова становятся, как в речи взрослых, *зависимыми* членами предложения, появляются предложения с *однородными* членами: дополнениями и определениями: *Птичка серенькая, большая, с клювиком прыг-прыг.* Затем таким же способом ребенок начинает соединять наименования разных субъектов, выполняющих одно действие: *Папа, мама идут.*

Киса, гавка гуляют. Я и папа пошли. **Ребёнок переходит к флексийной речи.** По мнению А. А. Леонтьева, в это время появляются первые сложные предложения. Так, в возрасте 1 года 9 мес. ребенок начинает произносить сложные бессоюзные предложения.

Н. И. Лепская отмечает, что возраст от 2 до 3 лет – самый продуктивный в мыслительно-языковой деятельности ребенка. Он устанавливает отношение между самим объектом, за которым наблюдает, и действием, которое объект совершает *Катя рисовать танк*. Субъектное значение возникает в высказываниях, в которых говорится не о себе, а о предметах, за которыми наблюдает. Действие обозначается формой повелительного наклонения или инфинитива, а субъект и объект выражен существительными в начальной форме: *Налей вода. Читать книжка. Коля идет в сад без умываться* [21, с. 45].

К трем годам дети усваивают основные типы сложного союзного предложения. Сочинительные и подчинительные союзы усваиваются параллельно. Активно используют предложения с однородными членами: дополнениями, определениями, а затем – обстоятельствами.

Дети четвертого года жизни в обычном общении редко пользуются сложными предложениями. Чаще пользуются сложносочиненными: *Мы с бабушкой дома остались, а они поехали по своим делам* (4 года 5 мес.).

На пятом году жизни сложноподчиненные предложения усложняются. Используются придаточные времени и причины (*Он не ходил на работу, потому что у нас был выходной*), места (*Где машины военные были, там был салют*). По мнению Л. В. Выготского, старший дошкольный возраст характеризуется функциональным многообразием речи. Отмечено употребление сложных предложений с союзами «когда», «как», «чтобы», «если», «потому что».

Редко употребляют придаточные определительные, условные, цели: *Далеко стояли пушки, которые салют пускали* (5 лет); *Если съест, Маша будет плакать* (4,4 г.).

Синтаксические ошибки наблюдаются в нарушении порядка слов: на первое место ставится наиболее важное для ребенка слово: *«Куклу мама принесла?»* предложение начинается с важной для ребенка информации: *«Заплакала Маша почему?»*; начинают ответ с вопросительного слова, поэтому на вопрос *«почему?»* отвечают: *«Почему что»*. Неправильно употребляют союзы: *«Вот еще лопнул шар у дяди, потому нажал сильно»*; *«Как мы пришли домой, мы играли с мячом»*.

8.4. Морфологическая сторона речи детей

Основополагающее значение для понимания особенностей освоения морфологической стороны речи дошкольниками имеют работы А. Н. Гвоздева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и других ученых.

Академик Л. В. Щерба давал своим ученикам для анализа фразу: *«Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка»*. К ней можно применить перефраз суворовского афоризма о пуле и штыке: *«Лексика – дура, грамматика – молодец!»*. Смысла нет, но опираясь только

на грамматику, можно дать ее расшифровку. Слово *куздра* – женского рода, ед. ч. С ним согласовано слово *глокая* – в роде и числе. Отсюда вывод: слово *куздра* – существительное, *глокая* – прилагательное. Подобным образом происходит усвоение грамматических категорий и у детей. Но у грамматики много и особенностей. Здесь можно привести и другую детскую загадку: «Как правильно: у рыбей нет зубей, у рыб нет зуб или у рыбов нет зубов?»

В усвоении морфологии наблюдается определённая закономерность. Сначала усваивается всё типичное, стандартное (окончания существительных, формы глаголов). Всё единичное подгоняется под стандарт или вытесняется из речи ребёнка. Многие единичные формы усваиваются в школьном возрасте. Путём подражания образцы перенимаются в готовом виде. Усвоение морфологии происходит на основе развития ориентировки в звуковой форме слов: от ориентировки на звуковую сторону морфем к ориентировке на отдельные фонематические признаки. Фонематический слух занимает в этом процессе ведущее место. Основой усвоения грамматического строя является также формирование грамматических обобщений. Освоение морфологии тесно связано с когнитивным развитием ребёнка, и поэтому усвоение морфологии – это не просто «подражательные» элементы, а именно обобщение языковых явлений. Формирование языковых обобщений предполагает работу мышления. Процессы анализа, синтеза, абстракции и обобщения приводят к усвоению лексических и грамматических значений.

При усвоении морфологии представляют сложности три основные части речи русского языка: в отношении существительных трудно усвоение окончаний; в отношении глаголов – время, лицо и основы; в отношении прилагательных – словообразование (сравнительная степень).

Овладение морфологией – это **второй период** формирования грамматического строя, где А. Н. Гвоздев выделяет три стадии:

- 1) стадия формирования первых форм: числа, падежа, времени (1 год 10 мес. – 2 года 1 мес.);
- 2) стадия использования флективной системы (словоизменения) для выражения синтаксических связей (2 года 1 мес. – 2 года 3 мес.);
- 3) стадия усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 года 3 мес. – 3 года).

Относительно последовательности усвоения категорий А. Н. Гвоздев отметил, что последовательность усвоения категорий находится в зависимости от характера значения. В первую очередь усваиваются категории с конкретным значением.

Первыми грамматическими категориями существительных являются следующие: 1) число существительных, т. к. разница между одним и несколькими предметами наглядна (около 1 года 10 мес.) в форме именительного падежа ед. и мн. числа с окончаниями **-ы**, **-и** (фонетически всегда **-и** по причине смягчения согласных); 2) формы винительного падежа с окончанием **-у-** (кису, куклу); 3) появляются формы родительного падежа с окончанием **-ы-** (нет кисы); 4) окончание **-е-** для обозначения места («толе» вместо «на столе»), при этом предлог не употребляется.

Рано усваиваются (раньше 2 лет) существительные с уменьшительным значением. Среди суффиксов существительных последнее место по времени занимают суффиксы с отвлеченным значением (с 3–4 лет и позже). Сложным оказывается усвоение категории рода из-за отсутствия у него четкого значения (день (м. р.), тень (ж. р.)).

К 2 годам появляются прилагательные в форме именительного падежа муж. и жен. рода, но без согласования с существительными.

Первыми грамматическими формами глаголов являются:

– повелительное наклонение 2-го лица единственного числа (иди, неси, дай), раннее усвоение категорий повелительного наклонения обусловлено выражением желаний, играющих для ребенка важную роль.

– формы 3-го лица единственного числа настоящего времени (без чередования в основе) (сидит, спит).

В прошедшем времени глагола сначала отсутствует дифференциация по родам, и прошедшее время в течение двух месяцев (1 год 10 мес. – 2 года) употребляется в форме женского рода (*папа пришла*).

Категория лица усваивается позже из-за меняющейся ситуации лиц. (2 года 2 мес.). Поздно из-за трудности значения усваивается условное наклонение (2 года 10 мес.), трудностью для усвоения является то, что оно выражает предполагаемое, а не реальное. Поздно усваиваются условное и уступительное придаточные предложения.

Грамматические средства приобретают для ребенка смысловую нагрузку в раннем возрасте. Овладение морфологическими элементами языка происходит следующим образом: сначала появляется **аморфное слово-ономатопея**, например «*биби*», затем ребенок выделяет концовку и суффикс **–к-а** из знакомых слов (мышка, зайка, дорожка, книжка) и присоединяет его к своим словам, получается бибика. Но «*биби*» – это и машина, и ехать. А *бибика* – это только машина.

Ф. А. Сохин установил, что ребенок в раннем детстве усваивает значение приставок, корней, суффиксов, на базе которых проводится словоизменение и словообразование. Ребенок не разграничивает и смешивает их, например, творительный от «*мамы*» может быть и «*мамом*», по аналогии с сущ. муж. рода *домом*.

Часто наблюдается нарушение чередований. Они не целиком усвоены и к 7 годам. Сложным является и усвоение различных единичных образований форм от основ, например: целуются, «*накрапивила*» (обожгла крапивой), *разблуди меня* (от заблудилась), *намакрю, непросыхное* и др. Образование грамматических форм, когда имеются отступления от системы (*уша* – ухо 3 года 1 мес. форма ед. ч. от основы мн.); Мы видели в зоопарке **конь, медведь** (нарушение одушевленности по аналогии с «Мы видели стол, дом»). Сложности наблюдаются в употреблении, например, несклоняемых существительных. Ребенок усвоил, что все существительные изменяются, поэтому он изменяет и такие слова, как : *Сочи, пальто, пианино, кино*.

В связи с этим и возникают многочисленные ошибки.

При усвоении грамматических категорий одновременно появляются лексические способы выражения значений. Например, вместе с появлением множественного числа (1 год 10 мес.) появляется слово «много» (1 год 10 мес.); время обозначается такими словами, как *сисяс* (сейчас – 1 год 11 мес.), *коля* (скоро – 1 год 11 мес.), личные местоимения усваиваются параллельно с личными формами глагола (до 2 лет 2 мес.).

В возрасте **от 1 года 10 месяцев до 2 лет** происходит дифференциация слов по частям речи. Д. Б. Эльконин говорит, что важнейшим фактом, благодаря которому рассматриваемый период приобретает большое значение, является начало членения слов на морфологические элементы, превращения слов-корней в слова, состоящие из значимых элементов [44, с. 36]. Усвоение форм слов выражается в появлении у существительных единственного и множественного числа, именительного, винительного и родительного падежей и суффиксов уменьшительности; у глагола – настоящего и прошедшего времени, повелительного наклонения и инфинитива. Нет форм согласования глагола с существительным, отсутствует прилагательное и служебные слова, часто встречаются слова-корни, не разложившиеся на морфологические элементы. Этот период характеризуется наличием распространенного предложения и отсутствием сложного.

С **2 лет до 2 лет 3 месяцев** у существительных появляются новые падежи (дательный, творительный). У глагола формируется будущее время (простое и сложное). Усваивается категория лица и числа, а также категория возвратности. Появляются первые прилагательные (еще без согласования с существительными). Расширяются функции наречий и появляются первые частицы.

От **2 лет 3 месяцев до 3 лет** смешение рода у всех частей речи. Усваивается значение личных местоимений. А. Н. Гвоздев отмечает, что своеобразие семантики личных местоимений (обозначение одного или другого лица находится в зависимости от того, кто и по отношению к кому употребляет эти местоимения) является трудным для детей. Первоначально у детей отмечаются случаи их смешения; дети употребляют их как слова-названия, в тех же ситуациях, в которых слышат от других, и одно местоимение употребляется вместо другого: «дай тебе = мне» – когда просит себе что-нибудь; «ко мне» (2 года), когда просится к кому-нибудь на руки, так как взрослые употребляли это выражение, приглашая его к себе. К трем годам дети овладевают всеми основными падежными формами. Прилагательные употребляются в форме именительного падежа мужского или женского рода.

В возрасте от **трех до четырех лет** активно используются четыре предлога: «у», «в», «на», «с». Предлоги, указывающие на точное местонахождение предмета («над», «между», «через», «до»), употребляются редко.

Дети **четырёх-пяти** лет часто употребляют наречия со значением выполнения правил («надо», «можно», «нужно», «нельзя») или оценки поведения («*правильно – неправильно*», «*хорошо – плохо*»). В возрасте **5 лет** используются наречия места «*там*», «*тут*» и времени «*потом*».

На шестом году активно используются союзы «как», «если», а из сочинительных союзов – «а», «и».

Долгое время считалось, что овладение грамматическим строем речи происходит путем подражания (имитации) ребенком готовым речевым образцам и упражнений в их использовании. Но исследования А. Н. Гвоздева, Ф. А. Сохина, А. М. Шахнаровича, А. Г. Тамбовцевой-Арушановой и др. доказали, что ребенок относится к языку не пассивно, а активно.

Типичные морфологические ошибки в речи детей

1. Ошибки в окончаниях существительных:

– Им. пад. мн. ч., окончание **-ы (-и)** вместо непродуктивного **-а (-я)** по типу «столы»: «*домы*», «*поезды*», «*окны*»;

– Род. пад. ед. ч., окончание **-е** вместо **-ы**: «*у кукле*», «*у сестре*», «*у маме*»;

– Род. пад. мн. ч. по типу «столов»: «*ежов*», «*карандашов*», «*девочков*», «*книгов*», «*дверёв*», «*мышов*»;

– Вин. пад. у одушевленных и неодушевленных существительных: «*Мне подарили слонёнок*», «*видели поросенок*», «*поймали олень*», «*посадили дуба*»;

– Предл. пад. ед. ч. на **-е** и **-у**: «*в лесе*», «*в носе*», «*в роте*».

2. Склонение несклоняемых существительных: «*в кине*», «*в пальте*», «*за пианином*».

3. Образование мн. ч. существительных, обозначающих детёнышей животных: «*ягнёнки*», «*жеребёнки*», «*котёнки*».

4. Ошибки в роде существительных: «*большой яблок*», «*купи мороженую*», «*папа ушла*», «*платье зелёная*».

5. Образование глагольных форм.

– повелительное наклонение: *искай*, *разблуди*, *спей*, *скакай*, *ехай*;

– изменение основы глагола: «*даваю*», «*дадишь*», «*ехаю*», «*бежу*, *бежи*», «*искаю*»;

– спряжение глаголов (непродуктивных по типу продуктивных): *хотишь*, *едишь* (есть), *дадишь*.

6. Страдательные причастия: «*сломатая*», «*оборватая*».

7. Сравнительная степень прилагательных: «*хужее*», «*плохее*», «*чистее*», «*красивше*».

8. В числительных: «*собака с пять щенят*», «*курица без два цыплёнка*»: «*двое домов*», «*идите по двоим*», «*с двумя карманами*».

9. Окончание местоимений в косвенных падежах: «*у мене уши*», «*в этом кармане*», «*у тебе красивая платье*» [45, с. 162].

На предупреждение этих ошибок следует обращать внимание при работе над развитием речи.

8.5. Особенности усвоения детьми словообразования

Термин «словообразование» обозначает процесс образования слов. В современном словообразовании господствующее положение занимает морфологический способ, когда новые слова создаются на базе существующих путем прибавления к производящей основе морфем: приставок, корней, суффиксов, окончаний: *кричать* – *крик*; *путь* – *путь-ник*; *грузовой* – *грузов-ик*. Небольшое количество слов (около 2 %) является немотивированными, непроизводными (*небо, хлеб, вода*), большинство же является производными, мотивированными, образуются от непроизводных (*небесный, хлебный, водичка*). В языке существуют словообразовательные модели, т. е. своеобразные кальки, по которым образуются новые слова. Ребенок вначале овладевает словообразовательными моделями и узнает смысл значимых частей слова. По аналогии им образуются новые слова. А. Г. Тамбовцева-Арушанова выделяет следующие этапы усвоения способов словообразования.

Первый этап (от 2,5 лет до 3,5–4 лет) – период накопления словаря непроизводной лексики и формирования предпосылок словообразования. Словообразование имеет случайный, ситуативный характер. Словотворчество возникает по типу речевой ошибки. На этом этапе (образование по аналогии) словотворчество выполняет три функции: исполнительскую, ориентировочную («пробующую») и собственно словотворческую.

Второй этап (от 3,5–4 лет до 5,5–6 лет) – период активного освоения словопроизводства, формирования обобщенных представлений о мотивированности наименований и аналогии типов мотивации. Усвоение моделей словообразования. Имеется регулярное словотворчество.

Третий этап (после 5,5–6 лет) – период усвоения правил словообразования, самоконтроля, формирования критического отношения к речи, снижения интенсивности словотворчества.

В психологической и психолингвистической литературе **словообразование** связывается с **детским словотворчеством** или **детскими словообразовательными инновациями**. Под детским словотворчеством или детскими словообразовательными инновациями понимают языковой факт в речи, которого нет в общем употреблении. В основе словотворчества лежат те же закономерности, что и в овладении флективной системой языка. Как отмечал Д. Б. Эльконин, словотворчество свидетельствует об активном усвоении грамматического строя.

Словообразование является процессом, показывающим усвоение ребенком системы аффиксов родного языка, что тесно связано с формированием морфологической стороны речи. Примеры детского словотворчества на этапе усвоения грамматических средств языка говорят о том, что ребенок понимает смысл употребляемых языковых единиц, но еще не понял, как их нужно употреблять в речи. Словотворчество может проявляться в: а) словообразовании; б) словоизменении. Дети образуют слова по аналогии с теми, которые уже усвоили, например, по аналогии с: *течь* (сущ.) – «*копь*», «*тепь*»; *бег* – «*прыг*», «*сид*»; *певун* – «*чистун*»,

«светлун»; краснота – «грязнота», «голубота»; воспитатель – «думатель», «говоритель», «вставитель»; храбрость – «умность», «плохость», «худость», «сладкость»; сидение – «спание», «звонение», «устание», «боление». Смысл этих новообразований понятен, потому что собственно смысловых грамматических ошибок тут и нет: приставки, суффиксы употреблены осмысленно, у них правильные значения; просто дети еще не знают, с какими корневыми морфемами употребляются эти морфемы. Нет нормально развивающегося ребенка, который не «творил» бы свои слова. Много инноваций в связи с особенностями образования форм: *искаю, рисоваю, плакаю, целоваю; глазов, пальтов*. В своем словотворчестве ребенок создает новые слова, которых он никогда не слышал от взрослых, речь окружающих служит для него лишь объектом анализа, и дети сами изобретают на основе сложных речемыслительных операций анализа и синтеза новые слова: *смеюн, обоспаться, высолить, подуха*.

К. И. Чуковский говорил, что в период до 5 лет ребенок обладает необычайным «языковым чутьем», которое позволяет ему разобраться в языковых явлениях, и что именно оно и умственная работа над языком создают основу усвоения грамматической стороны языка, т. е. он подчеркивал, что усвоение норм языка, в том числе в словообразовании, идет не по аналогии путем имитации (подражания), а имеет творческий характер речемыслительной деятельности. Дети образуют слова обычно по продуктивному типу склонения или спряжения. К непродуктивным типам относятся небольшие группы слов, такие, как *есть, ехать, расти, лечь*; разносклоняемые существительные и др. Но эти слова часто встречаются в речи, поэтому словотворчество всегда заметно.

Словотворчество по аналогии является показателем свободного использования морфологических элементов языка. Так, слово «*вкусняшка*» (конфетка) по аналогии со словами «*кашка*», «*простоквашка*» образуется от прилагательного с помощью суффикса. С одной стороны, ребенок образовал новое слово, а с другой – правильно изменяет его («*Дай мне вкусняшку*»). Пример показывает творческий характер усвоения языка.

Т. Н. Ушакова выделила три принципа образования детьми новых слов: 1) часть какого-нибудь слова («осколки слов») используется как целое слово: «прыг» – прыжок; 2) к корню одного слова прибавляется суффикс другого: пурга – «пургинки» (снежинки), страшные – «страшность»; 3) одно слово составляется из двух («синтетические слова»): «бананас» – банан и ананас. Она отмечает, что наиболее интенсивно овладение словообразованием происходит в возрасте от 3 лет 6 мес. – 4 лет до 5 лет 6 мес. – 6 лет [45, с. 165]. Т. е. период словотворчества длится сравнительно недолго. К концу дошкольного возраста детское словообразование сближается с нормативным и снижается интенсивность словотворчества. А. Г. Тамбовцева-Арушанова объясняет это тем, что старшие дошкольники начинают проявлять критическое отношение к своей речи, начинают стесняться своих языковых экспериментов, понимая, что говорят неправильно.

Вывод: ошибки на этапе усвоения грамматики родного языка не есть ошибки, а норма, так как показывают, что ребенок осмысленно употребляет какую-то форму, но еще не усвоил, что она является исключением.

Тема 9. Развитие коммуникативных способностей детей

9.1. Речевая коммуникация

Речь формируется во взаимосвязи с другими психическими процессами и видами деятельности в процессе речевого общения, **коммуникации** с другими людьми. Речевая коммуникация – это процесс общения людей с целью обмена информацией. Без овладения родной речью невозможно обучение и развитие детей. Овладение речью происходит по мере обогащения сознания представлениями и понятиями, в процессе возникновения потребностей выразить мысль по мере накопления жизненного опыта. Большую роль в этом играет деятельность. Развитие речи и речевого общения осуществляется в разных видах деятельности: *общении, учебной деятельности, игре, труде, бытовой деятельности*. Основное значение в становлении речи имеет **общение**.

9.2. Формы общения

М. И. Лисина выделяет четыре формы общения: ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное и внеситуативно-личностное общение.

Ситуативно-личностная форма общения характерна для детей **двух-шести месяцев**. В ответ на улыбку ребенок улыбается, проявляет двигательное оживление, вокализацию. На похвалу отвечает усилением действий («комплекс оживления»). Сосредоточивают свое внимание на артикуляции и мимике говорящего человека. Подражание речи взрослых начинается с воспроизведения интонации. Затем ребенок начинает воспринимать звуковую сторону речи. На этом этапе у младенца складывается отношение к взрослому как к партнеру по общению.

Ситуативно-деловая форма общения характерна для детей в возрасте **от шести месяцев до трех лет**. Во *второй половине первого года* жизни ребенок улавливает смысл некоторых слов взрослых и реагирует на них. На *втором и третьем годах* жизни доречевые формы общения уже не удовлетворяют ребенка. Появляется новая форма общения в виде диалога. А. М. Леушина считает, что диалогическая речь является первичной формой речи ребенка. Вначале диалогическая форма речи переплетается с деятельностью. Это диалог, который возникает внутри какой-либо деятельности ребенка. Ребенка начинают интересовать названия и назначения предметов. Происходит развитие понимания речи. Речь детей состоит из коротких предложений. Лексика связана с предметной ситуацией. Это выражается в большом удельном весе существительных. Прилагательные либо отсутствуют вовсе, либо определяют атрибутивные свойства предметов (цвет, размер). Глаголы обозначают конкретные предметные действия (98 % всех глаголов), 27 % глаголов употребляются в повелительном наклонении с указательным жестом. Местоимение в 61 % случаев также функционирует как указательный жест («тот», «этот»).

Внеситуативно-познавательная форма общения характерна для детей трех-пяти лет. Ребенок впервые начинает теоретическое, умственное сотрудничество со взрослыми. Основной задачей общения становится получение от взрослого информации о предметах и явлениях окружающего мира, способах действия, регуляции поведения со взрослым.

Появляются сложные предложения. Лексика освобождается от привязанности к конкретной ситуации, прилагательные определяют эстетические и эмоциональные отношения. Употребляются глаголы по значениям: конкретного предметного действия, волевых и интеллектуальных действий, модальных глаголов. Соотношение указательных и личных местоимений изменяется в пользу личных.

С четырех лет появляется косвенная речь.

Внеситуативно-личностная форма общения характерна для детей пяти-семи лет. На первый план выступают коммуникативные задачи. Дети беседуют о жизни людей; пытаются выяснить, как следует вести себя; размышляют о действиях людей; расспрашивают взрослых о них самих, рассказывают о друзьях по группе. Общение имеет форму вопросов, обсуждений, споров. Стремятся к взаимопониманию и сопереживанию. Дети начинают пользоваться как косвенной, так и прямой речью.

На третьем году жизни у детей возникает общение не только со взрослыми, но и со сверстниками. Оно имеет следующие особенности: яркая эмоциональная насыщенность; нестандартность детских высказываний, отсутствие жестких норм и правил; преобладание инициативных высказываний над ответными; общение детей друг с другом богаче по своему назначению, функциям (управление действиями партнера (показать, как можно и как нельзя делать), контроль его действий, навязывание собственных образцов, совместная игра, сравнение с собой (*я так могу, а ты?*)).

Вывод: взрослый и сверстник способствуют развитию разных сторон. Со взрослыми учится говорить и поступать правильно, слушать и понимать другого.

Со сверстниками учится выразить себя, управлять другими, вступать в различные отношения. Сверстник может лучше научить умению правильно говорить. Исследования А. Г. Рузской показали, что речь ребенка, обращенная к сверстнику, является более связной, понятной, развернутой и лексически богатой: в ней используются наречия образа действия, прилагательные, передающие эмоциональное отношение, личные, а не указательные местоимения, разнообразные глагольные формы и сложные предложения. Исследователи объясняют это тем, что ребенок является менее понятливым, чем взрослый, и непонятливость сверстника играет положительную роль в развитии речи. Взрослый поймет его всегда, даже если речь ребенка не слишком понятна. Сверстник же не будет угадывать, что хочет приятель. Ему надо все четко и ясно сказать, более связно и четко выразить свои намерения, мысли, желания. При общении

со взрослыми все новые усвоенные речевые нормы, слова и словосочетания могут остаться «в пассиве». В актив они перейдут, когда он общается со сверстником.

Вывод: для развития речи детей необходимо общение ребенка как со взрослыми, так и со сверстниками, т. к. каждая из сфер общения оказывает влияние на развитие определенных сторон речи дошкольников.

9.3. Аспекты коммуникации. Формы коммуникации. Средства коммуникации

Н. И. Лепская рассматривала коммуникацию как единство ее аспектов, форм и средств. Аспект коммуникации отражает ее назначение в конкретной ситуации. Она выделяет **три аспекта коммуникации**: *предметно-содержательный* – информация, ради которой организуется общение; *эмоциональный* – отношение говорящего к сообщаемому; *фатический* (контактоустанавливающий), обозначает желание говорящего вступить в общение.

С. Н. Цейтлин к названным аспектам коммуникации добавляет *дидактический* аспект – взрослый в процессе коммуникации учит малыша.

Формы коммуникации – монолог и диалог. Отличие этих форм в предварительной подготовленности или неподготовленности речи. Подготовленным является монолог, а диалог заранее не готовится, формируется в момент коммуникации.

Средства коммуникации. Выделяют *вербальные* (языковые) и *невербальные* средства коммуникации. *Вербальные* средства – это языковые единицы (звук, слово, предложение), они выражаются словами. *Невербальные* могут быть *звуковыми* и *жестово-мимическими*. *Звуковые* невербальные средства коммуникации проявляются материально в звуках речи – это звуки речи, слоги, фонетические слова, интонация. *Жестово-мимические* проявляются в определенных жестах, позе, улыбке.

Коммуникативные способности представляют собой совокупность коммуникативных характеристик личности. Становление коммуникативных способности начинается с первых дней жизни. Коммуникативные способности реализуются в *коммуникативной деятельности*. *Коммуникативно-деятельностный* подход реализуется при развитии речи детей в *игровой деятельности* для умения пользоваться определенным языковым материалом в конкретных типичных ситуациях речевого общения.

9.4. Диалогическая речь у детей дошкольного возраста

Связная речь может быть в двух формах: диалогической и монологической. Диалогическая речь – (от греч. dia – два + logos – слово, т. е. разговор двух) состоит из реплик собеседников. Это более простая форма по сравнению с монологом. Вначале формирования речи появляется диалог. Диалог – это неподготовленная форма речи, он всегда краток, т. к. собеседники знают предмет речи. Диалогическая речь сопровождается жестами, мимикой, интонацией.

А. М. Леушина считает, что диалогическая речь является первичной формой речи ребенка, которой он овладевает в процессе общения. Коммуникация применительно к диалогу осуществляется в формах: 1) взрослый-ребенок и 2) ребенок-ребенок.

По мнению Д. Б. Эльконина, *на первом году жизни* общение происходит в форме *эмоционального общения* со взрослым. Развитие коммуникативных способностей ребенка начинается на довербальном уровне в диалоге взрослый-ребенок. В эмоционально-предметных диалогах младенец выражает свое физическое и эмоциональное состояние, а взрослый в своих репликах привлекает внимание к окружающим предметам. К полугоду ребенок гулением, лепетом привлекает к себе внимание взрослого.

Первоначальной формой общения матери и ребенка, как отмечает Н. И. Лепская, является «*дуэт*», когда мать и ребенок попеременно выражают свое эмоциональное состояние доступными средствами.

В. В. Казаковская отмечает, что началом диалога «взрослый – ребенок» является **протодиалог**, который можно определить как единство дословесных и ранних речевых актов взрослого (как правило, матери) и ребенка. В литературе описана структура ситуации кормления (грудью) двухнедельного младенца; рассмотрены диалоги-игры «ку-ку» и игра в прятки, в которые мать пытается вовлечь младенца в возрасте 3–4 месяцев. Имеются примеры протодиалогов, которые состоят из вокализаций младенца и ответов на эти «реплики» матери, интонационное оформление имитирует «*да-а*», которое приближается к реплике-вокализации ребенка. Дети наблюдая за эффектом, который производят, открывают для себя возможность вступления в диалог. С точки зрения временных рамок, *имитация* диалога *охватывает первый год жизни* ребенка. Переход от протодиалога к диалогу осуществляется для каждого ребенка индивидуально. Разброс возрастных границ может составлять полгода. А. Р. Лурия приводит примеры *отрепетированного* диалога (как зовут бабу деда?) и говорит, что если поменять вопросы местами, то у детей (1 год 9 мес.) ответ был без изменения. Близкими и более поздними являются такие формы коммуникации, как создание диалогических прецедентных текстов. Сюда включается *совместное* рассказывание сказок (Снесла курочка что? (яичко). Яичко не простое, а какое?) В. В. Казаковская отмечает, что развитие диалога в онтогенезе проходит стадии: *имитативный диалог (протодиалог)* перерастает в ранний диалог. Типы раннего диалога с ребенком эволюционируют в направлении от *отрепетированных* диалогов к совместному рассматриванию («чтению») книг и к сюжетно-ролевой игре; от озвучивания прецедентных текстов – к сочинению сказок и историй. Приобретенные ребенком в диалоге со взрослым коммуникативные умения оказываются существенными для развития диалога со своим сверстником. Дальнейшее развитие диалога и совершенствование диалогической компетенции ребенка – процесс, который охватывает все детство [16, с. 171–195].

Основные этапы в развитии диалога соответствуют развитию связной речи дошкольников.

1. Конец первого – начало второго года жизни – это начальное постижение базовых принципов диалога. В это время протознаки приобретают собственно коммуникативную значимость.

2. Второй год жизни. К концу первого – началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, они выражают желания и потребности ребенка. Общение переходит от *довербальной* коммуникации к *вербальной*, от *протодиалога* к *диалогу*. Протознаки приобретают коммуникативную значимость. Общение носит характер «*диктальных диалогов*» (взаимный обмен информацией), которые строятся по вопросительно-ответной схеме. Диктальный диалог направлен на получение фактической информации, а модальный – на обмен мнениями (Н. Д. Арутюнова). К двум годам ребенок инициирует тему беседы при помощи вербальных средств.

3. К трем годам ребенок может побуждать собеседника к вступлению в диалог. Дети стремятся быть понятыми. Быстрыми темпами развиваются как понимание речи, так и активная речь. В три года речь становится средством общения между сверстниками.

4. Дети 4–5 лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, но не умеют правильно формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы товарищей.

5. В старшем дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, давать уместные реплики, формулировать вопросы.

9.5. Особенности детской речи

Для дошкольного возраста характерны следующие виды речи:

1. Протодиалог, который относится к довербальной коммуникации.

2. Автодиалоги, в которых адресантом и адресатом является сам говорящий. Ребенок начинает выступать в роли одного участника общения, потом – в роли другого. Т. В. Базжина такие диалоги называет «автодиалогами». Автодиалоги делятся на диамонологи, в которых отражается большинство связанных тем, и внутренние монологи, которые перерастают в дальнейшем в *эгоцентрические высказывания*.

2. Эгоцентрическая речь (термин был введен Ж. Пиаже) – речь ребенка «для себя», не обращенная к слушателю. С. Н. Цейтлин предлагает называть эгоцентрическую речь необращенной, неадресованной речью. Эгоцентрическая речь проявляется у детей раннего и младшего дошкольного возраста.

А. И. Лаврентьева выделяет 4 типа эгоцентрических высказываний:

1. Эгоцентрические высказывания – *констатация фактов*. (Предложения содержат слова из определенной ситуации: Солнышко светит... Пеленочки висят... Простынки мокрые).

2. Эгоцентрические высказывания – *сравнения*. Ребенок сопоставляет объекты, их свойства и состояния, ситуации: Солнышко светит – светло на улице, а ушло солнышко – и на улице стало темно.

3. Эгоцентрические высказывания – *фантазии*, вызванные стремлением осознать свой прошлый опыт. Ребенок строит многословные развернутые высказывания, в которых использует синонимы, антонимы, метафоры и другие средства языковой выразительности.

4. Эгоцентрические высказывания – *планирование* своих действий в ситуации игровой деятельности. Этот тип высказываний представляет собой становление *внутренней речи*.

Эгоцентрическая речь является прототипом монологической речи. Она подразделяется на следующие разновидности: **собственно монолог, инсценированный квазидialog, квазидialog с рассказчиком, коллективный монолог**.

Собственно монолог – «уединенная речь», представляющая собой «невнятные бормотания», напоминающие тексты. Ребенок комментирует собственные действия, описывает окружающие предметы; выражает побуждения или задает вопросы, обращенные к самому себе; имитирует процесс чтения и воспроизводит цитаты из книг в различных ситуациях.

Инсценированный квазидialog – ребенок ведет диалог с игрушками или с вымышленными персонажами (может участвовать как один из собеседников, а может исполнять роль какого-то персонажа).

Квазидialog с рассказчиком (автор-повествователь) – это разыгрывание сценок, в которых имеются речь автора и реплики персонажей. При этом ребенок изменяет тембр голоса при переходе от одной роли к другой.

Коллективный монолог. Речь для себя может проявляться и в детском коллективе, при наличии других детей, занятых одной и той же деятельностью, коллективный монолог имеет характер нескоординированных речевых высказываний.

Вывод: становление диалогического общения проходит стадию преддиалога (квазидialogа, «дуэта», «коллективного монолога»), стадию скоординированных речевых действий, направленных на поддержку контакта (фатический разговор, контактоустанавливающий), практического взаимодействия и переходит к личностному общению.

Тема 10. Овладение способами организации текста

Л. С. Выготский считал, что в овладении речью ребенок идет от части к целому: от слова к соединению двух слов, далее – к фразе, позже – к сложным предложениям. От более простой диалогической речи – к более сложной монологической. От ситуативной – к контекстной. Переход к контекстной речи тесно связан с освоением словарного состава и грамматического строя родного языка, с развитием умения произвольно использовать средства языка.

Переход от ситуативной речи к контекстной, монологической, по мнению Д. Б. Эльконина, происходит к 4–5 годам. Но элементы связной монологической речи появляются уже в 2–3 года. Развитие связной речи предполагает владение монологической речью, в которой необходимо создавать связное высказывание, т. е. уметь строить текст.

10.1. Текст. Признаки текста

Текст – это единица монологической речи. Текст (от лат. *textus* «ткань; сплетение, связь, сочетание») – это группа предложений, объединённых в одно целое темой и основной мыслью. Предложения в тексте связаны по смыслу и грамматически (*повтор слов, союзы, местоимения, синонимы* и др.). *Тема* – это то, о чём говорится в тексте, она отражается в названии. Основная мысль (идея, коммуникативная установка) – это то, что хочет сообщить автор в тексте. Важной характеристикой текста является его *коммуникативная направленность* – соответствие целям и условиям общения. Отбор языковых средств при построении связного высказывания находится в зависимости от условий речевой ситуации, определяется коммуникативной направленностью.

Высказывания в речевом общении строятся для решения определенных *коммуникативных задач*. Основными компонентами структуры коммуникативных задач, по мнению И. А. Зимней, являются **цель, предмет, условия, средства, способ решения, продукт и результат**. *Коммуникативное намерение* (поделиться чем-то, узнать о чем-либо, сообщить что-либо и т. д.) определяет общий замысел говорящего.

Основными признаками текста являются: 1) **информативность** (текст должен сообщать информацию); 2) **связность и смысловая целостность** (*логическая* – все предложения в тексте стоят в определенном порядке логической последовательности и связаны друг с другом по смыслу. Пример отсутствия смысловой связности, отсутствия логики: «Я люблю собирать грибы. Грибы размножаются спорами. Споры в нашем классе бывают жаркие») и *грамматическая* – оформление текста с помощью грамматических и лексических средств языка); 3) **завершенность**, которая подразумевает смысловую законченность. Ознакомившись с текстом, мы должны понять его смысл, увидеть связь темы и содержания; 4) **цельность**, которая проявляется во вместе взятых информативности, связности и завершенности.

10.2. Типы текстов и их построение

При построении текста учитываются коммуникативные намерения (поделиться чем-то, узнать о чем-либо и т. д.), которые определяют общий замысел. Замысел – один из основных признаков высказывания, ему подчиняются отбор содержания, выбор слов, типов конструкций.

Для передачи определенных коммуникативных задач существуют типы речи. Тип речи – это способ, выбранный автором для передачи информации. Выделяют три типа речи: повествование, описание, рассуждение. Каждый из типов имеет свои особенности.

Для дошкольников младшего и среднего возраста свойственны тексты описания и повествования. Тексты-рассуждения появляются обычно к 5–6 годам. Все тексты должны иметь четкую структуру: начало, середину (основная часть) и конец. Дети должны знать эти термины.

10.3. Особенности построения детских текстов

Вопросы формирования связной монологической речи детей дошкольного возраста подробно рассматриваются в работах Л. А. Пенъевской, Л. П. Федоренко, Т. А. Ладыженской, М. С. Лаврик и др. Исследователи отмечают, что элементы монологической речи появляются в высказываниях уже в возрасте 2–3 лет. Но активное усвоение монологической речи – в 4–6 лет, когда дети в основном усвоили морфологический, грамматический и синтаксический строй родного языка (А. Н. Гвоздев, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев, О. С. Ушакова и др.).

С 4-х лет доступны такие виды монологической речи, как описание (описание предмета) и повествование, а на седьмом году жизни и короткие рассуждения. Полноценное овладение детьми навыками монологической речи возможно только в условиях целенаправленного обучения.

Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. К. Маркова отмечали, что овладение монологической речью, построением развернутых связных высказываний становится возможным с возникновением *регулирующей, планирующей функций речи*.

Овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словаря и грамматического строя речи. Поэтому на решение задач формирования связной речи ребенка должна быть направлена и речевая работа по развитию лексических и грамматических средств языка.

10.4. Типичные недочеты детских текстов

Связные высказывания у детей короткие; состоят из отдельных фрагментов, логически не связанных между собой; уровень информативности высказывания очень низкий.

Большинство детей активно делятся впечатлениями, но не могут составить рассказ по заданной теме, это обусловлено тем, что дети мало знают о предмете рассказа, мал их словарный запас, поэтому ребенок и затрудняется оформить связное высказывание.

Младший дошкольный возраст

В текстах (описаниях и повествованиях) младших дошкольников четко выделяется лишь основная часть; последовательность событий, логика нарушаются, добавляют слова. Например, хвостик у котика. Лапки. Существительные преобладают над глаголами. С. Н. Цейтлин отмечает, что «для речи некоторых детей характерна ситуация глагольного дефицита. Например, Миша Т. в возрасте 2 лет 6 мес. рассказывает об игре детей, которую он наблюдал: *«Маша и Сеза мять лапной синей»* (Маша и Сережа мяч лопатой синей – *имеется в виду* гоняли). Тут два субъекта, прямой объект (*мяч*), инструмент (*лопата*) и даже характеристика этой лопаты (*синяя*), но ребенок не может подобрать нужного глагола; еще пример *«Минька и дедя сет панкой кутя»* (Минька – *так ребенок называет себя* – и дедушка снег палкой в кучу *имеется в виду* сгребали, *но этого глагола еще нет в словаре ребенка*). [41, с. 217]

Средний дошкольный возраст

Тексты-описания. В среднем дошкольном возрасте описания детей могут состоять из двух частей (начало отсутствует). Например: *Лиса рыжая. Она хитрая. У лисы пушистый хвост; Я видела большую лошадю. Большие ноги. Хвост.*

Тексты-повествования: основными недочетами являются:

1) неумение построить связный текст, используя структурные элементы (начало, середину, конец). В рассказах часто нет начала или конца; 2) соединять различными способами цепной и параллельной связи части высказывания. В основной части происходит лишь наименование, перечисление действий героя текста. Например, *Дед Мороз сидел... под елочкой. Кушал кашку. Потом нарядил елочку.*

В описании не называется объект описания: *У нее на голове рога. Есть хвостик.* В описаниях много неоправданных пауз, повторов одного и того же слова: *тогда, вот, здесь, там, такой, туда;* частый повтор обстоятельств времени и места, союзов, местоимений. Например, *«Это коровка рыжая. У нее тут рога, а тут у нее хвост. Там у нее уши большие».* Недочеты детских описаний чаще всего связаны с тем, что дошкольники не умеют рассматривать то, о чем говорят, и выделять детали и части, из характеристики которых складывается общая картина, не умеют вычленять существенные признаки. Объем текстов небольшой, с развитием связной речи увеличивается: у детей 4 лет текст состоит из 17 слов и 5 предложений; у пятилетних – из 28 слов и 7 предложений.

Внутритекстовые средства связи текста используются не в полном объеме, и получается вместо цельного текста набор предложений.

Старший дошкольный возраст

Рассказы более совершенны, не всегда четко выделяется структура, не могут разграничить начало и конец, продолжение и конец. Не могут определить отсутствие структурной части, ее границы.

Большинство детей испытывает трудности, как начать повествование (начало), «раскрытия основной части высказывания и оформления развязки (конца), что сказывается на построении детьми самостоятельного высказывания» (О. С. Ушакова). Дошкольники чаще используют такие средства выразительности, как назывные и бессоюзные предложения, инверсию, синонимы, антонимы, эпитеты.

В речи старших дошкольников появляются формы логически правильного рассуждения. Уровень развития речи зависит от характера общения, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.

Дети часто путают границы между реальностью и языковым отражением. Могут включать в тексты моменты из жизни, которые не имеют отношения к данной речевой ситуации, а демонстрируют знания из собственного опыта. Например: *Это кукла. У нее красивое платье. У меня дома тоже есть кукла. У нее красивые волосы.*

Тексты характеризуются такой особенностью, как синтаксическое нанизывание: отдельные предложения связываются между собой одинаковой связью: общая тема, повтор союзов, местоимений: «она... она... она... прыгать, мяч, бегать...». В речи мало прилагательных, при составлении описательных рассказов не обозначаются качества.

Особенностью детских текстов-повествований является и то, что часто в силу особенностей психического развития нарушается порядок следования событий, логика повествования. Рассказывает о событиях не в той очередности, как это было на самом деле. Ребенок вначале будет рассказывать о том, что его больше всего заинтересовало, потрясло, нарушая действительную очередность повествования. Например, при рассказе из опыта о том, как он встречал Новый год, ребенок может сначала говорить о Деде Морозе, потом о маме, которая пекла пироги, потом, как давали ему подарки, потом как он был на утреннике в детском саду и т. д. Исследователи (Е. И. Тихеева, А. П. Усова, О. И. Соловьева, Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова и др.) отмечают, что связной контекстной речью дошкольники овладевают только в процессе систематического обучения под руководством педагога.

Тема 11. Металингвистические высказывания детей. Билингвизм

11.1. Метаязык

Метаязык (от греч. meta сверх, после, за, позади) – это язык, используемый для описания самого языка. Металингвистические высказывания – это высказывания, рассуждения ребенка о языке. Исследователи детской речи (А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев, Л. В. Щерба, Ф. А. Сохин, А. Г. Тамбовцева, С. Н. Цейтлин) отмечают, что ребенок в процессе речевого общения наблюдает за языком и делает эмпирические обобщения, которые охватывают все уровни языка: фонетику, лексику, морфологию, словообразование, синтаксис. Это послужило основанием утверждать, что дошкольники обладают лингвистической одаренностью.

11.2. Метаязыковая деятельность детей

Теоретическое отношение к языку возникает у ребенка, когда речь для него становится предметом осознанного внимания.

Металингвистическая способность – это способность осознавать структурные единицы языка, делать язык объектом анализа, а не просто применять язык как средство общения. Металингвистическая способность играет важную роль, т. к. позволяет сделать систему знаний объектом исследовательской деятельности. Примеры детской речи, приведенные в дневниках А. Н. Гвоздева, словарях детской речи В. К. Харченко, С. Н. Цейтлин, показывают, что уже в раннем возрасте ребенок начинает осмысливать особенности речи. Уже в три года формируются первые метаязыковые навыки, которые проявляются в рассуждениях ребенка над языковыми фактами. Наиболее ярко это явление отражается в детском словотворчестве: «Снежная баба у нас совсем беспомощная», «мы ее сделали сами, без помощи взрослых». «Видишь, какой у меня желтяк выскочил», «Я не школьник, а садист. Я в садик хожу»; «Ты только посмотри, какая бабочка прицветочилась»; «У вас есть жидкость откомарная?».

Источником языкового развития является *не врожденная схема, а деятельность*. Т. е. «чутье языка» выступает как более высокая степень реализации речи. Ученые отмечают, что интерес к языковым явлениям возникает у дошкольников на третьем году жизни и пропадает к 6–7 годам.

Одно из первых «открытий», которое совершают дети при овладении языком – это то, что все предметы имеют свои названия. Поэтому на втором году жизни самые частые вопросы: «Кто это?» и «Что это?». В этот период происходит резкий «лексический взрыв», словарь численно увеличивается. Ребенок считает, что название является неотъемлемым свойством каждой вещи и не может принадлежать другой: «Слушай, мама, когда я родился, откуда ты узнала, что я Юрочка?» (К. И. Чуковский); «Я просила у тебя яичницу, а ты глазунью сделала» (С. Н. Цейтлин). Со временем ребенок начинает понимать, что слова создаются людьми, что это условно.

Уже четырехлетние дети знают, что люди дают предметам имена. Осознанию этого факта помогает овладение детьми вторым языком, т. к. они понимают, что один и тот же предмет можно назвать по-разному.

Метаязыковая деятельность ребенка включает следующие компоненты: *комментарии высказываний в соответствии с коммуникативной ситуацией, контроль за своей и чужой деятельностью, рефлексию над языковым материалом.*

На третьем году жизни дети умеют менять свое речевое поведение в играх и инсценировках, в зависимости от ролей. При переходе от одной роли к другой дети могут изменить интонацию, лексический строй языка.

В среднем дошкольном возрасте используют различные по объему предложения в зависимости от того, с кем они общаются: в разговоре с двухлетними используют короткие фразы, а при разговоре со сверстниками или взрослыми – более длинные. Это свидетельствует о том, что в четыре года ребенок чувствует, как вести себя в общении.

Через звучание слова, через связь с производящим словом ребенок открывает их «внутреннюю форму», начинает видеть мотивированность значения. Задает вопросы, почему предмет именно так называется, а не иначе (*Накомарник?* – Должно быть *откомарник*; *«Всадник – это кто работает в саду»*). Иногда ребенок самостоятельно обнаруживает этимологию слова (*«Подберезовик – это гриб, который растет под березой»*), в других случаях он ошибается, но и в этих ошибках есть логика (*включи темноту*). Исследователи отмечают, что ребенок оказывается в состоянии понять, что одно слово может иметь несколько значений. В процессе своего метаязыкового развития **старшие** дошкольники усваивают омонимы: *Отец приклеивает кафель к стенке в ванной комнате. Дело идет медленно, и отец замечает: «Работа не клеится». Ребенок смеется: «Очень даже клеится».*

С. Н. Цейтлин пишет: «Было проведено обследование детей от 2 до 6 лет с целью выяснить, способны ли дети осознать наличие двух вариантов произношения слова и оценить один как предпочтительный ... почти во всех случаях дети предпочитали тот, который употреблялся их родителями. Редко не узнавали слова в непривычной звуковой форме. Так, Саша (4 года 9 мес.) не узнала слово *ПЮРЕ*, произнесенное с [Р']. Дети отвергают вариант, который считают неправильным: *«Так никто не говорит! Нет такого слова!»*. Женя (3 года 11 мес.) отверг возможность произнесения слов *кофе, акварель, бассейн* с твердыми согласными. Любопытно, что дома у него говорят *бассэйн*, не смягчая согласной» [41, с. 224]. С. Н. Цейтлин отмечает, что «не менее чутки дети и к разного рода грамматическим явлениям. Они могут осознавать категории рода и числа существительных. *«Кроватка – женщина, а диван – мужчина»*, – объясняет сам себе различие двух слов мальчик в 2 года и 8 мес. В языковом сознании ребенка создается сначала оппозиция рода одушевленных

существительных по полу, а затем она переносится на неодушевленные существительные. Основываясь на грамматическом роде, четырехлетняя девочка предположила, что *лань – жена оленя*» [41, с. 224].

Часто дети производят переконструирование текстов: Из непонятого «*Стали они жить-поживать да **добра** наживать*» получается «*Стали жить-поживать и **Добрана** жевать*» Кто такой **Добрана** и зачем его жуют?».

11.3. Осмысление детьми фразеологизмов

Интересно осмысление детьми фразеологизмов. Достаточно часто дети понимают фразеологизмы буквально. («*Вот ты говорил, что дядя Вася сидит у тети Алены на шее, а я проверял – он все время **на стуле** сидел*»). Со временем ребенок начинает интересоваться словоупотреблением в фразеологизмах: *Дети слышат, например, что кто-то под землю провалился, и заливаются смехом: «Как же его оттуда **выкапывать** будут?». Очень смешит их просьба **не валять дурака**: «Где дурак? Давай мне его, я его валять буду». Пятилетний Леня вызвался быть дежурным. Воспитатель попросил его посмотреть за детьми **одним глазком**. После непродолжительного дежурства Леня открыл зажмуренный глаз и спросил: «Теперь уже можно **двумя глазами** смотреть?».*

Иногда дети трансформируют устойчивые обороты, заменяя один из компонентов. Нередко ребенок критикует «взрослое» словоупотребление. Услышав фразу «*У тебя **ветер в голове!***» шестилетняя девочка спрашивает: «*И как это ты увидел?*». Мать, заявившая, что у нее **забот полон рот**, получила совет **выплюнуть их поскорее**.

Осознание коммуникативной функции речи выступает уже у детей среднего дошкольного возраста.

11.4. Психолого-педагогические основы билингвизма

Для Беларуси характерна особая языковая ситуация, у нас два государственных языка – русский и белорусский. Дети уже с раннего детства находятся в ситуации близкородственного русско-белорусского двуязычия, слышат окружающую их русскую и белорусскую речь. Отдельные люди могут использовать при общении два языка в зависимости от речевой ситуации.

Слово «*билингвизм*» происходит от двух латинских: (от лат. *bi* – «два» и *lingua* – «язык»). *Билингвизм* – это способность владения двумя языками. *Билингв* – человек, который может разговаривать на двух языках.

Полилингвизм (от лат. *poli* – «много» и *lingua* – «язык»), или многоязычие, – это знание более двух языков.

Полилингвизм и *билингвизм* бывает двух видов – 1) национальный (употребление нескольких языков в определенной социальной общности) и 2) индивидуальный (употребление нескольких языков в соответствии с определенной коммуникативной ситуацией).

11.5. Типы билингвизма

Е. М. Верещагин выделяет четыре критерия классификации билингвизма:

1. По времени (очередности) овладения языками: 1) *первый* (родной) язык и 2) *второй* (приобретенный) язык. Вторым языком может вытесняться первый, если он является доминантным в языковом окружении. А. А. Леонтьев по этому поводу отмечал, что если *второй* (неродной) язык употребляется в обществе, где живет ребенок, то говорят о его *втором* языке; если носителей данного языка в языковом окружении нет, то это – *иностранное* языком.

2. В зависимости от речевой среды билингвизм может быть: 1) *естественный* (бытовой); 2) *искусственный* (учебный). *Естественный* билингвизм возникает в речевой практике. Вторым языком при *искусственном* билингвизме осваивается в учебной обстановке.

3. По возрасту, в котором происходит усвоение *второго* языка: *билингвизм ранний и поздний*. 1. *Ранний* билингвизм определяется жизнью в двуязычной среде с детства; 2. *Поздний* билингвизм – изучение второго языка происходит в старшем возрасте после освоения родного языка.

4. По количеству осуществляемых действий: 1) *репродуктивный* (*воспроизводящий*) билингвизм – способность приблизительно понимать и пересказывать текст иностранного языка, т. е. воспроизведение услышанного; *Рецептивный* билингвизм, при котором понимают неродной язык и передают содержание родным языком, когда понимают речь, но свободно говорить не могут. 2) *Продуктивный* билингвизм – способность не только понимать, но и говорить на другом языке.

5. По формам овладения билингвизм может быть *стихийный* и *организованный*. *Стихийный* билингвизм образуется в ситуации языкового окружения. *Организованный* – результат специального обучения.

Считается, что двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, умения понимать явления языка, сообразительности, быстроте реакции, математических навыках и логике. Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки. У *монолингва* для формирования и выражения мысли устанавливается прочная связь между мышлением и языком. У билингва связи между языком и мышлением более сложные.

6. По способу связей между языком и мышлением билингвизм подразделяется на *непосредственный* (независимый) и *опосредованный* (зависимый). При *непосредственном* билингвизме каждый язык функционирует самостоятельно. Человек, говоря на втором языке, пользуется для создания текста только этим языком, не обращается к родному языку. Например, говоря на русском языке, билингв и думает на нем, а говоря по-белорусски, сразу создает текст на белорусском языке.

При *зависимом* билингвизме система родного языка выступает как доминантная. Человек с таким типом билингвизма думает на родном,

а потом переводит тест на другой язык. При такой форме две языковые системы становятся взаимопроникающими с точки зрения языковых средств. Возникает смешанный билингвизм. Речь человека при переходе на второй язык не лишена интерференции. Положительным в таком случае является то, что при обучении второму языку родной язык может быть своеобразной калькой, особенно это очевидно в условиях близкородственного билингвизма.

11.6. Теоретические проблемы освоения двух языков. Речевое развитие дошкольников в Беларуси

Необходимо учитывать:

- возраст, с которого начинать обучение второму языку;
- соотношение родного и второго языка при обучении.

Высокая сензитивность к усвоению языков детьми дошкольного возраста подтверждается многими учеными.

В настоящее время приоритет обучения отдается последовательному двуязычию, когда второй язык усваивается после овладения речью на родном языке. Отличительной особенностью *последовательного* двуязычия от раннего *параллельного*, которое наблюдается в двуязычной семье, является внимание детей к языку, способность к анализу языковых фактов, выработка метаязыковых навыков. Усвоение второго языка дает ребенку возможность обобщать явления родного языка, осознавать собственные речевые операции и овладевать ими.

Если языки близкие, а культура и опыт сходные, ошибки интерференции более распространены.

Относительно влияния билингвизма на умственное развитие ребенка имеется ряд исследований, доказывающих, что раннее овладение другим языком вызывает активную металингвистическую деятельность ребенка.

Речевое развитие дошкольников в Беларуси

Речевое развитие дошкольников в Беларуси осуществляется в ситуации **русско-белорусского двуязычия**, когда происходит билингвальное дошкольное образование. В учебной программе дошкольного образования предусматривается включение двух языков в образовательный процесс. Обучение дошкольников белорусскому языку осуществляется на основе принципа опоры на первый (русский) язык, что ведет к согласованности в изучении двух языков. Близость систем русского и белорусского языков избавляет детей от необходимости отдельно изучать многие явления белорусского языка, позволяет переносить некоторые языковые модели, усвоенные ребенком в русском языке, на белорусский язык. Чтобы ребенок воспринимал белорусский язык как родной, отмечала Н. С. Старжинская, необходимо введение белорусского языка не опосредованно через русский язык, а непосредственно. Тогда новые лексемы будут связываться с объектами действительности, а не со словами русского языка. Это будет способствовать формированию речемыслительной деятельности на белорусском языке». В результате целенаправленного обучения и при создании благоприятной языковой среды у детей появится межъязыковое чутье, они реже будут смешивать слова двух родственных языков.

Речевое развитие дошкольников в Беларуси характеризуется рецептивным и репродуктивным двуязычием, т. е. восприятием и пониманием белорусской речи (например, сказок), воссозданием его элементов (потешек, стихов). Даже если что-то в сообщении не понятно, общий смысл высказывания оказывается понятным. Для большинства дошкольников первым языком, на котором они учатся говорить и думать, является русский. В то же время дети рано приобщаются и к белорусскому языку, слыша его по радио, телевидению, в детском саду. Белорусский язык выступает для них как второй.

Препятствием для освоения второго языка является то, что дети не разграничивают слово и предмет. Это приводит к тому, что дошкольники не соглашаются с белорусским названием предмета. Так, трехлетний мальчик в ответ на объяснение воспитателя: «Гэта гумава мяч» заявляет: «Не гумава, а резиновый! А резиновое гумавам не бывает».

Дети старшего дошкольного возраста определяют язык произведения. Они ориентируются не только на наличие русских или белорусских слов, но и на отличия в произношении. Ребенок говорит матери: «Рэчка – белорусское слово, там всякие, побегла, убачыла, например; там «г» и «р» другое».

Четкое осознание двух языковых систем выступает у детей среднего и старшего дошкольного возраста. Многие дети дифференцируют белорусские и русские слова: суницы и земляника, кавун и арбуз и др., обращают внимание на их непривычное звучание: «Знаешь, как по-белорусски чулки? Такое смешное слово – панчохи!, чуть-чуть – крышачку».

Результатом ориентировки ребенка на звуковую форму слова может быть «ложное толкование» слова: значения незнакомых белорусских слов дети пытаются объяснить, исходя из их звукового сходства со словами русского языка. Так, слово «видэлец» дети переводят как «видик, видеоманитофон». Пытаются выделять словообразовательные связи по аналогии с русским языком: «Кукушка кукует. А зяюля? Зяюкает? – Играть – игрок, гуляць – гулёк?, извиняться – выбачацца?».

Из-за отсутствия белорусскоязычной среды у русскоязычных детей нет необходимости пользоваться белорусским языком в повседневной жизни. Когда к таким детям обращаются на белорусском языке, они отвечают на русском. Обучение белорусскому языку в ситуации близкородственного двуязычия приводит к интерференции речи. Наиболее часто ошибки смешения языков проявляются при порождении связного высказывания (пересказ, рассказывание).

При стихийном освоении двух близкородственных языков у дошкольников развивается совмещенный механизм создания текстов на этих языках. Дети не замечают ошибок, у них не формируется «чутье» этих языков. Ошибки интерференции обуславливаются также влиянием неправильной речи взрослых. В современной социолингвистической ситуации дети могут овладеть двумя языками только в условиях целенаправленного обучения в дошкольном учреждении.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ И РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Сов. энцикл. – 1969. – 608 с.
2. Белянин, В. П. Психолингвистика: учебное пособие / В. П. Белянин. – М. : МПСИ, 2003. – 323 с.
3. Бельтюков, В. И. Об усвоении детьми звуков речи / В. И. Бельтюков. – М. : Просвещение, 1996. – 91 с.
4. Верещагин, Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. – 162 с.
5. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М, 1961. – С. 123–133; 139–142.
6. Гвоздев, А. Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1981. – 322 с.
7. Гвоздев, А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка / А. Н. Гвоздев. – СПб. : Акцидент, 1995. – 64 с.
8. Гридина, Т. А. Мотивационная рефлексия как вид метаязыковой деятельности ребенка / Т. А. Гридина // Детская речь как предмет лингвистического исследования: материалы Междунар. науч. конф. – СПб. : Наука, 2004. – 344 с.
9. Гридина, Т. А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи / Т. А. Гридина. – 2-е изд., стер. – М. : Флинта, 2013. – 151 с.
10. Елисеева, М. Б. Речевой онтогенез: взгляд лингвиста / М. Б. Елисеева // Логопед. – 2005. – № 4. – С. 11–18.
11. Елисеева, М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста: монография / М. Б. Елисеева – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 172 с.
12. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : АРД, 1998. – 320 с.
13. Журова, Л. Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста / Л. Е. Журова, Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 2003. – С. 213–227.
14. Исенина, Е. И. Дословесный период развития речи у детей / Е. И. Исенина. – Саратов, 1986. – 162 с.
15. Казаковская, В. В. Развитие коммуникативной компетенции ребенка (на материале русского языка) / В. В. Казаковская // От значения к форме, от формы к значению : сб. ст. к 80-летию члена-корреспондента РАН А. В. Бондарко. – М. : Языки славянских культур, 2012. – С. 237–260.

16. Казаковская, В. В. От протодиалога к диалогу: коммуникативная компетенция ребенка раннего возраста // Речь ребенка: проблемы и решения / Отв. ред. Т. Н. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2008. – С. 169–198.
17. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. – М. : Сов. Россия, 1979. – 192 с.
18. Кондратов, А. М. Звуки и знаки. / А. М. Кондратов. – М. : Знание, 1978. – 208 с.
19. Лаврентьева, А. И. Детская речь (становление языковой способности в онтогенезе) / А. И. Лаврентьева. – М. : МГУ, 2003. – 51 с.
20. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. М. : Просвещение, 1967. – 364 с.
21. Лепская, Н. И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации) / Н. И. Лепская. – М. : РГГУ, 2017. – 312 с.
22. Львов, М. Р. Основы теории речи : учебное пособие / М. Р. Львов. – М. : Академия, 2002. – 248 с.
23. Любина, Г. А. Детская речь / Г. А. Любина. – Минск : Научно-методический центр учебной книги и средств обучения, 2002. – 221 с.
24. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2001. – 582 с.
25. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Под ред. Л. П. Федоренко [и др.]. – М. : Просвещение, 1984. – 240 с.
26. Негневицкая, Е. И. Язык и дети / Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнарович. – М. : Наука, 1981. – 111 с.
27. Овчинникова, И. Г. Что такое метаязыковая способность / И. Г. Овчинникова // Филолог. – 2005. – № 6. – С. 15–18.
28. Плотникова, С. В. Лексикон ребенка: закономерности овладения словарем и методика его развития / С. В. Плотникова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 2007. – 216 с.
29. Савин, Е. Ю. О некоторых направлениях изучения метакогниций в психологии // Психология когнитивных процессов : материалы II Всероссийской науч.-практ. конф. / Под ред. А. Г. Егорова, В. В. Селиванова. – Смоленск, 2008. – С. 150–153.
30. Соколова, И. В. Металингвистические способности и их проявление при раннем билингвизме / И. В. Соколова // Русский язык за рубежом. – № 1. – 2011. – С. 64–71.
31. Старжинская, Н. С. Детская речь / Н. С. Старжинская, Д. Н. Дубинина. – Минск : Пачатковая школа, 2016. – 144 с.
32. Старжинская, Н. С. История развития методик дошкольного образования в Республике Беларусь : учеб.-метод. пособие / Н. С. Старжинская [и др.]. – Минск : БГПУ, 2011. – 184 с.
33. Старжинская, Н. С. Лінгвістыка дзіцячага маўлення / Н. С. Старжинская, Дз. М. Дубініна. – Мінск, 2010. – 96 с.

34. Старжынская, Н. С. Тэорыя і методыка развіцця беларускага маўлення ў дашкольнікаў / Н. С. Старжынская. – Мінск : Тэхналогія, 2000. – 223 с.

35. Стеценко, А. П. Некоторые направления исследования языка в коммуникации в современной западной психологии (по материалам книг из серии «Язык и коммуникация») / А. П. Стеценко // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 158–165.

36. Учебная программа дошкольного образования. Минск : Национальный институт образования, Аверсэв. – 2019. – 480 с.

37. Ушакова, Т. Н. Речь: истоки и принципы развития / Т. Н. Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2017. – 256 с.

38. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М. Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.

39. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 553 с.

40. Цейтлин, С. Н. Направления и аспекты изучения детской речи / С. Н. Цейтлин // Детская речь как предмет лингвистического исследования. СПб. 2004. – С. 275–279.

41. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

42. Цейтлин, С. Н. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия : научная монография / С. Н. Цейтлин, Г. Н. Чиршева, Т. В. Кузьмина. – Отв. ред. М. Б. Елисеева. – СПб. : Златоуст, 2014. – 140 с.

43. Чуковский, К. И. От двух до пяти / К. И. Чуковский. – М. : Педагогика, 1990. – 381 с.

44. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 116 с.

45. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи детей / В. И. Яшина, М. М. Алексеева. – М. : Издательский центр «Академия», 2013. – 448 с.

Источники фактографического материала

1. Гридина, Т. А. Объяснительный словарь детских инноваций : монография и словарь / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012. – 202 с.

2. Цейтлин, С. Н. Словарь детских словообразовательных инноваций Verlag Otto Sagner München, 2001.

3. Харченко, В. К. Сложные слова в детской речи : монография / В. К. Харченко, Е. Г. Озерова. – Белгород : Изд-во Белгородского гос. ун-та, 1999 – 159 с.

4. Харченко, В. К. Корпус детских высказываний / В. К. Харченко. – М. : Изд-во Литературного института им. А. М. Горького, 2012. – 520 с.

5. Говорят дети : словарь-справочник / Сост.: С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева. – СПб. : Нива, 1996. – 152 с.
6. Харченко, В. К. Словарь-тезаурус детской речи / В. К. Харченко. – Белгород : БелГУ, 2001. – 214 с.
7. Харченко, В. К. Словарь современного детского языка : в 2 т. / В. К. Харченко. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2002. Т. 1. – 346 с. Т. 2. – 278 с.

Интернет-ресурсы

1. Цейтлин, С. Н. Лингвистика детской речи: некоторые размышления : текст лекций : в 2 ч. [Электронный ресурс] / С. Н. Цейтлин. Ч. 1 – Режим доступа: <http://subscribe.ru/archive/linguistics.fortuna7/thread/314942>. – Дата доступа: 21.03.2019.
2. Цейтлин, С. Н. Лингвистика детской речи: некоторые размышления : текст лекций : в 2 ч. [Электронный ресурс] / С. Н. Цейтлин. Ч. 2 – Режим доступа: http://www.granik.net/soul/index.php?task=material&id=47&menu_id=45&parent_id=23). – Дата доступа: 17.06.2019.
3. Развитие голосовых и познавательных реакций детей первого года жизни. – Режим доступа: <http://www.firststep.by/professionals/article/bbb2ab4ba0b8abc4.html>. – Дата доступа: 17.12.2019.
4. Гуление. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Гуление>. – Дата доступа: 25.01.2019.
5. Фонд знаний «Ломоносов» Энциклопедия. – Режим доступа: <http://lomonosov-fund.ru/enc/ru/encyclopedia:0127453:article> Дата доступа 15.06.2019.

ГЛОССАРИЙ

АРТИКУЛЯЦИЯ (от лат. articulatio расчленение; членораздельно, ясно произносить). Положение (движения) органов речи (губ, языка, мягкого нёба, голосовых связок), необходимое для произнесения звука.

БЕСЕДА. 1. Вид диалогической речи, состоящей из реплик по схеме «вопрос-ответ». В беседе используется метод разговора. **Б.** может быть индивидуальная, коллективная, сообщающая, эвристическая, закрепляющая. Требуется от детей умения слушать, отвечать, спрашивать, предполагает активное участие детей. Используются репродуктивные и эвристические вопросы. В вопросах не должно быть незнакомых детям слов и вопросов, предполагающих просто ответы «да» – «нет». **Б.** является эффективным средством развития связной речи.

БИЛИНГВ (от лат. bi – два + lingua – язык) – человек, владеющий двумя языками, ср. монолингв.

ВАЛЕНТНОСТЬ (от лат. valens, valentis крепкий, прочный, влиятельный) – способность слова к грамматическому сочетанию с др. словами в предложении.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ – выражение мысли в словесной форме; переход от внутренней речи к внешней речи.

ВЕРБАЛЬНОЕ ОБЩЕНИЕ – форма общения людей посредством языка. В устном общении – это говорение и аудирование, в письменной форме – чтение и письмо.

ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ – это те, которые осуществляются посредством речи. То же, что речевые средства общения.

ВОЗРАСТ ДОШКОЛЬНЫЙ – период детства, занимающий место между ранним и младшим школьным возрастом – от 3 до 7 лет. Обычно выделяют младший (3–4 года), средний (4–5 лет) и старший (5–7 лет) Д. в.

ВОЗРАСТ МЛАДЕНЧЕСКИЙ – возрастной период, охватывающий первый год жизни ребенка. М. в. подразделяется на три этапа: новорожденность, первое полугодие и второе полугодие жизни. Этап новорожденности охватывает первый месяц жизни младенца и представляет собой период подготовки ребенка к эмоциональному, ситуативно-личностному общению.

ВОЗРАСТ РАННИЙ (синоним: преддошкольный возраст) – стадия психического развития ребенка, охватывающая период от 1 года до 3 лет. Основные отличительные особенности психических процессов в Р. в.: зависимость от наглядной ситуации; функционирование в неразрывной связи с практическими действиями; характер направленности на познание окружающего мира.

ВЫСКАЗЫВАНИЕ – единица речи, сообщение, обладающее смысловой целостностью. Большой вклад в теорию высказывания внес А. М. Пешковский. Фраза (единица звучащей речи) – сочетание слов, выражающее законченную мысль, самая крупная фонетическая единица; отрезок речи с законченной интонацией.

ЗВУК РЕЧИ – элемент речи, произносимый за одну артикуляцию. Минимальная, неделимая единица звучащей речи. Рассматривается с акустической, артикуляционной и смыслоразличительной сторон. *Акустически* звук может быть высоким и низким (тон, высота голоса), сильным и слабым (громкость, сила звука), высокого тембра и низкого и т. д. *Артикуляционная* характеристика звука обусловлена работой органов речи. *Смыслоразличительная* функция звука проявляется в том, что он может служить для различения слов (том и дом), тогда звук представляет фонему.

ИНТОНАЦИЯ – это совокупность звуковых средств языка, которые фонетически организуют речь, включает совокупность *просодических* (суперсегментных) элементов: *мелодику*, *ритм*, *темп* (скорость), *тембр речи* (окраска), *тон* (высота голоса), *интенсивность* (громкость) и *логическое ударение*, которые служат для оформления единицы коммуникации – высказывания. Все компоненты интонации выступают в единстве и тесном взаимодействии между собой. **И.** является существенным признаком предложения, одним из средств его грамматической оформленности (интонация законченная, незаконченная); модальности, целенаправленности (интонация сообщения, вопроса, побуждения); выражения синтаксических отношений между частями предложения (интонация перечисления, сопоставления, пояснения и т. д.); указания на его эмоциональную окраску (восклицательная интонация). *Мелодика* речи – повышение и понижение голоса. Существенна для выражения коммуникативного высказывания (повествования, утверждения, вопроса, повеления, восклицания). В вопросе восходящая мелодика, в повествовании – нисходящая. Служит средством членения речевого потока на смысловые отрезки и связывания их воедино. Направление основного тона (мелодика) может быть: восходящее, нисходящее, ровное, нисходяще-восходящее, восходяще-нисходящее. *Ритм* речи – равномерное чередование ударных и безударных слогов, различных по длительности и силе голоса. *Темп* – скорость произнесения речи. Он может быть ускоренным или замедленным в зависимости от содержания и эмоциональной окраски высказывания. При ускоренном темпе речи снижается ее отчетливость, внятность. При замедленном темпе речь теряет свою выразительность. Для подчеркивания смысловых частей высказывания, для отделения одного высказывания от другого используются *паузы*. *Пауза* (лат. pausa – остановка, прекращение) – перерыв в речи. В детской речи часто наблюдаются паузы, не связанные со смыслом, в связи с несформированностью речевого дыхания, с неумением ребенка распределить речевой выдох в соответствии с длиной высказывания. *Тембр* – окрасченность голоса (низкий, хриплый тембр, высокий пронзительный голос и т. п.) в связи с разным эмоциональным состоянием в момент речи. Придает эмоциональную окрасченность высказыванию, выражающую различные чувства и многообразные оттенки: удивления, грусти, радости и т. д. *Тон* (от греч. tonos натяжение, напряжение) – высота голоса,

которая зависит от частоты колебаний голосовых связок. В русском языке благодаря повышению и понижению голоса (т. е. изменению тона) меняется интонация. *Логическое* ударение – смысловое выделение слова во фразе путем усиления голоса вместе с увеличением длительности произнесения.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛОНГИТЮДНОЕ [англ. longitude – долгота] – длительное и систематическое изучение одних и тех же испытуемых, позволяющее определять диапазон возрастной и индивидуальной изменчивости.

КОММУНИКАЦИЯ – общение; процесс передачи информации при помощи языковых и неязыковых знаков.

КОНТЕКСТ (от лат. contextus – тесная связь, соединение) – речевая ситуация, в которой находится определённое слово или выражение. Условия употребления языковой единицы в речи и значение определяется языковым окружением, а также ситуацией речевого общения: *Столько платьев в шкафу, а надеть нечего! Ну ладно, надену, пожалуй, голубое* (из контекста понятно, что речь идет о платье).

КУЛЬТУРА РЕЧИ – владение нормами литературного языка. Позволяет в любой ситуации общения использовать языковые средства с максимальным эффектом.

МОНОЛИНГВ (от греч. monos (один, единственный) + лат. lingua язык) – человек, владеющий только одним языком. Ср. билингв.

ОРФОЭПИЯ. ЛИТЕРАТУРНОЕ ПРОИЗНОШЕНИЕ – (орфоэпия – от греч. orphos правильный и epos речь) – термином «орфоэпия» обозначается система норм литературного произношения.

ПОЗНАНИЕ – процесс отражения человеком действительности. П., направленное на самого познающего субъекта, составляет специфическую форму П. – самопознание. Начальным моментом П. является ощущение (отражение отдельных свойств предметов и явлений), включенное в восприятие. Ранее воспринятые предметы и явления (отсутствующие в данный момент) воспроизводятся в форме представлений. Ощущения, восприятия и представления являются наглядными образами предметов и составляют чувственное отражение действительности. П. существенных, непосредственно не воспринимаемых свойств объектов достигается путем мышления, результаты которого закрепляются, обобщаются и передаются другим людям с помощью речи. Источником П. является практика. Философское учение о П. дает ответ о соотношении наглядного и словесного обучения. Обучение должно опираться на наглядные образы, непосредственно воспринимаемые обучающимся, а важнейшим средством усвоения знаний и формирования навыков и умений является собственная деятельность обучающегося.

ПРОТОСЛОВА – устойчивые вокализации, содержащие постоянный состав звуков и употребляемые в постоянных ситуациях, но уникальные для данного ребенка, не основанные на речи взрослого (напр.: ба – не хочу; м-м-м – выражает желание).

ПСИХОЛИНГВИСТИКА (от греч. *psychē* – душа + лингвистика) – область лингвистики, изучающая язык как феномен психики, речевую деятельность человека. Находится на пересечении психологии и лингвистики. Изучает процессы речеобразования, а также восприятия и формирования речи в их соотнесенности с системой языка. В России получила распространение в середине 60-х гг. с целью решения практических задач не просто лингвистического анализа текста, а анализа речи говорящего человека. Вначале применялась для решения вопросов обучения иностранному языку, в инженерной и космической психологии, психиатрии. П. в России разрабатывали А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, И. А. Зимняя, А. М. Шахнарович, за рубежом в области бихевиоризма (Ч. Осгуд) и Дж. Миллер. Для лингводидактики рассматривает вопросы речевой деятельности как процесс приема и передачи информации, взаимодействие языка и сознания, речи и мышления. С позиций речевой деятельности в лингводидактике используются такие категории П., как речевое действие, механизмы речи, навыки, умения.

ПСИХОЛОГИЯ (от греч. *psychē* – душа + *logos* учение) – наука о закономерностях развития и формах психической деятельности (психики). Психические особенности человека используются для оптимизации обучения. Взаимопроникновение П. и методики ощутимо в психолингвистике, возрастной П., П. речи.

РЕЧЬ – практическая реализация языка, процесс и результат использования языка. Необходимо отличать от языка. Язык абстрактен и является системой лингвистических знаков. Речь – это конкретное говорение, протекающее во времени и облеченное в звуковую (включая внутреннее проговаривание) или письменную форму. С методической точки зрения целесообразно разграничивать сам процесс говорения (речевую деятельность) и результат говорения (речевое произведение). В таком случае Р. есть способ формирования и формулирования мыслей посредством языка (И. А. Зимняя). Р. человека является составной частью его деятельности и позволяет ему познавать мир и общаться с людьми. Речевые средства представлены системой языка в лингвистических знаках фонетики, лексики, грамматики. Усвоение языка ведет к превращению его из материальной формы, существующей вне человека, в форму речевой деятельности человека и на ее основе – к формированию речевых умений. Пользуясь языком как средством познания и общения, человек говорит, слушает, пишет, читает. Являясь средством выражения мыслей, Р. становится основным механизмом мышления человека. Высшее, абстрактное мышление невозможно без Р. Определяя Р. как вторую сигнальную систему действительности, И. П. Павлов отмечал, что только Р. дает возможность отвлечения от действительности и обобщения. Различают речь *сенсорную* – понимание того, что говорят другие, и *моторную* – произнесение звуков речи самим человеком.

РЕЧЬ. АВТОНОМНАЯ (от греч. autos сам + nomos закон) – один из ранних этапов развития речи ребенка (выделен Л. С. Выготским и А. Р. Лурией). Выражается в том, что слова или слоги, воспроизводимые детьми по образцу речи взрослых, искажаются, напр., за счет повторения (напр., «ко-ко» вместо «молоко», «кика» вместо «киска» и пр). Характерными особенностями являются: 1) ситуативность, влекущая за собой неустойчивость значений слов, их неопределенность и многозначность; 2) своеобразный способ обобщения, основанный на субъективных чувственных впечатлениях (напр., одним словом «кика» могут обозначаться все мягкие и пушистые вещи – кошка, шуба, волосы, плюшевый мишка); 3) отсутствие флексий и синтаксических отношений между словами. А. р. в зависимости от языковой среды ребенка может сохраняться достаточно долго и служить тормозом умственного развития.

РЕЧЬ. АГРАММАТИЗМ (от греч. agrammatos нечленораздельный) – ошибки в грамматическом построении речи, напр., отношения с помощью флексий (книга брат, белый соль), порядка слов и др.

РЕЧЬ. АДРЕСАТ – тот, для кого предназначается речь. **АДРЕСАНТ** – тот, кто говорит.

РЕЧЬ. АКТИВНОСТЬ. 1. Предусматривает активное усвоение знаний, формирование речевых навыков и умений, а также активное участие обучаемых на занятиях. 2. Черта личности человека, проявляющаяся в энергичной речевой деятельности в учении. А. определяется стремлением узнать новое, участвовать в общении.

РЕЧЬ. ВИДЫ РЕЧИ. Психологическая классификация выделяет *внутреннюю* и *внешнюю* Р. **Внутренняя** Р. – различные виды использования языка вне процесса реальной коммуникации; не сопровождается озвучиванием, но имеет свою грамматическую структуру, а также свою речевую технику. **Внутренняя** речь – «для себя и про себя», имеет целью планирование и коррекцию собственного поведения и отличающаяся от внешней речи фрагментарностью конструкций. Внутренней Р. человек пользуется, когда он мыслит, облекая свои мысли в речевые формулировки. Выделяют три основных типа внутренней Р.: а) *внутреннее проговаривание* – «речь про себя», сохраняющая структуру внешней Р., но без произнесения звуков, и типичная для решения мыслительных задач в затруднительных условиях. Внутренняя Р. может сопровождаться активностью речевых органов (движением губ, языка, шёпотом). Такую форму внутренней Р. называют *шёпотной* речью; б) *собственно внутренняя* Р., когда она выступает как средство мышления, пользуется специфическими единицами (код образов и схем) и имеет специфическую структуру, отличную от структуры внешней Р.; в) *внутреннее программирование*, т. е. формулирование в специфических единицах замысла (программы) речевого высказывания, целого текста и его содержательных частей. **Внешняя** Р. оформлена средствами естественного языка. Основным признаком внешней Р.

является ее озвученность и эмоциональная окраска. Письмо (книги, записи и т. п.) представляет собой форму *графической* фиксации звучащей Р. Генетически *развитие внешней Р.* предшествует *развитию внутренней Р.* При говорении и письме происходят процессы перехода от внутренней Р. к внешней. Об уровне владения Р. свидетельствует уровень речевой компетенции. Для лингводидактики важными являются вопросы: уровни владения речью, коммуникативные компетенции, речевое поведение в различных ситуациях.

РЕЧЬ. ГОВОРЕНИЕ – продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение. В звучащей речи выделяются интонационно неделимые единицы (синтагмы), ритмические единицы (фонетические слова), произносительные единицы (слоги) и минимальные единицы (звуки).

РЕЧЬ. ДЕТСКАЯ РЕЧЬ – особый этап становления языковой способности. По времени это этап онтогенеза развития речи детей дошкольного и младшего школьного возраста. Для речевой деятельности на этом этапе характерно специфическое использование языковых средств. Специфика определяется тем, что ребенок ориентируется сначала на систему языка, а затем – на норму языка. Для Д. Р. свойственно употребление специфич. средств речевого общения. Особенности языковых средств Д. р.: особенности звукопроизношения, большое число звукоподражаний, употребление нерегулярных форм по регулярным моделям, окказиональное словообразование, диффузность значений (расширение и сужение) употребления слов, случайности обобщения при номинации. Особенности определяются свойствами мышления детей и своеобразным уровнем обобщения. С точки зрения синтаксиса для Д. р. свойственно: на ранних этапах более употребительны однословные предложения, которые с жестом, мимикой и интонацией достаточны для выражения содержания. Двусловные предложения (следующий этап) – это умения программировать высказывание. К 3–5 годам Д. р. в основном практически не отличается от взрослой ни по грамматическим, ни по лексическим признакам, ни по структуре предложения.

РЕЧЬ. ДИАЛОГ – вид речи, представляющий собой обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами.

РЕЧЬ. ДОРЕЧЕВАЯ СТАДИЯ – стадия развития коммуникативной деятельности ребенка, характеризующаяся неспособностью использовать вербальные знаки для реализации коммуникации.

РЕЧЬ. ИНИЦИАТИВНАЯ (от лат. *initiare* – начинать) **РЕЧЬ** – то же, что *активная речь*. Речь, исходящая не от стимулов собеседника, а из внутреннего замысла человека, формулирующего высказывание. При И. р. говорящий руководствуется собственной инициативой, самостоятельно выбирает содержание высказывания, языковой материал и выразительные средства языка. Ср. *реактивная речь, репродуктивная речь*.

РЕАКТИВНАЯ РЕЧЬ – то же, что ответная речь. Речь, требующая программирования, но в гораздо меньшей степени, чем инициативная речь. Стимулом к речевому ответу является реплика собеседника, а не замысел говорящего. **РЕПРОДУКТИВНАЯ РЕЧЬ** – то же, что *стохастическая речь*. Воспроизведение выученного наизусть текста, громкое чтение.

РЕЧЬ. ОНТОГЕНЕЗ (Развитие речи) – обозначение процессов, этапов, связанных с овладением средствами речи, характеризующими развитие его навыков коммуникации, вербального мышления.

РЕЧЬ. ОРГАНЫ (от греч. organon – орудие, инструмент) РЕЧИ – органы человека, участвующие в образовании звуков речи (речевой аппарат). О. р. образуют произносительный аппарат человека, работа которого определяется командами, *поступающими из мозга*. Выделяют *активные* О. р. (подвижные органы: голосовые связки, язык, губы) и *пассивные* О. р. (неподвижные органы: зубы, альвеолы, гортань, легкие). Резонаторами являются ротовая и носовая полости.

РЕЧЬ. РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – активный процесс передачи и приема сообщений. Р. д. – общее понятие для обозначения явлений, относящихся к порождению речи и ее восприятию. Р. д. – это процесс реализации мысли в слове.

РЕЧЬ. РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. ВИДЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – деятельность по порождению и восприятию речи. К видам речевой деятельности относятся: *говорение – слушание, письмо – чтение*. Имеет устную и письменную форму. Акты говорения и слушания реализуются в устной Р., акты письма и чтения – в письменной Р. В зависимости от коммуникативной направленности речевых актов и от функций участников коммуникации различаются *продуктивные* и *рецептивные* виды Р. д. **Продуктивные** виды Р. Д. направлены на порождение и сообщение информации – это *говорение* и *письменная речь* как порождение текста, **рецептивные** виды Р. Д. ориентированы на прием информации – это *слушание (аудирование)* и *чтение*. Виды Р. Д. выступают в тесном взаимодействии (например, говорение предполагает наличие слушателей). Это реализуется в рамках взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. В качестве результата продуктивных видов Р. Д. выступает высказывание, текст. Предметом Р. Д. является мысль как форма отражения отношений предметов и явлений реальной действительности.

РЕЧЬ. РЕЧЕВАЯ ИНТЕНЦИЯ (от лат. intentio – стремление) – намерение говорящего выразить коммуникативно значимый смысл с помощью речевых средств, т. е. осуществить речевой акт. В основе Р. и. лежат мотив и цель речевого действия. Р. и. подразделяются на репликообразующие (благодарить, обещать, извиняться) и текстообразующие (реализовать контактоустанавливающие, регулирующие, информативные, оценочные значения – вступать в коммуникацию, поддерживать беседу, выражать просьбу, выражать согласие-несогласие, запрашивать информацию).

РЕЧЬ. РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ – означает владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка и умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи. Р. к. является промежуточным звеном на пути к коммуникативной компетенции. Она подлежат усвоению в объеме, необходимом для решения задач общения в соответствии с нормами языка, узусом и традициями культуры этого языка. Содержание Р. к. для разных уровней и этапов обучения зафиксировано в государственных образовательных стандартах и программах обучения.

РЕЧЬ. РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА – часть культуры народа, связанная с использованием языка. Р. к. означает умение выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения в зависимости от условий коммуникативного акта. Требования Р. к. содержат в себе три компонента: а) нормативный (владение литературной нормой), б) этический (соблюдение правил языкового поведения, в) коммуникативный (использование средств языка, соответствующих теме и цели общения). Р. к. включает в себя культуру речи и общения.

РЕЧЬ. РЕЧЕВАЯ СИТУАЦИЯ (от фр. situation) – совокупность обстоятельств, в которых реализуется общение, система речевых и неречевых условий общения. Р. с. играют важную роль в процессе общения, так как определяют не только содержание коммуникации, но и ее структуру, выбор языковых средств, темп речи и т. д.

РЕЧЬ. РЕЧЕВОЕ УМЕНИЕ и РЕЧЕВОЙ НАВЫК. РЕЧЕВОЙ НАВЫК – это речевое действие, достигшее в результате выполнения упражнений (подготовительных, тренировочных) степени автоматизма, т. е. до уровня, обеспечивающего направленность внимания в процессе говорения только на содержание высказывания. Выделяются аспектные Р. н. (фонетические, лексические, грамматические) и рассматриваются в качестве компонентов речевых умений. **Речевое УМЕНИЕ** – более сложное понятие. Это способность *осознанно* управлять речевыми навыками. Сознательность – важнейшая характеристика речевого умения, это отличает его от речевого навыка. Сочетает в себе возможность эффективно выполнять мыслительную, творческую работу и находить для этого закрепленные способы действия. Умение складывается из ряда приобретенных навыков. Уметь говорить – значит не только владеть техникой речи, но и выражать в речи всю гамму языковых возможностей (например, интонационные возможности, метафорические образы, аллегории и т. д.) в соответствии с коммуникативной задачей. *Умение* характеризует качество выполнения речевых действий.

РЕЧЬ. РЕЧЕВОЙ АППАРАТ – совокупность органов человека для производства речи. Состоит из двух отделов: центрального и периферического. Центральный отдел – это головной мозг с его корой. Периферический отдел – это совокупность исполнительных органов речи.

РЕЧЬ. РЕЧЕВОЙ СЛУХ – то же, что фонематический слух. Способность человеческого слуха к анализу и синтезу речевых звуков на основе различения фонем языка. Акустический образ фонемы возникает как абстракция и обобщение различных вариантов слышимых в речи звуков при различении смысла слов, как обобщение дифференциальных признаков фонем. Распознавание фонем облегчается их противопоставленностью друг другу по звонкости-глухости, твердости-мягкости и т. д. Развитие Р. с. связано с овладением речевой артикуляцией и интонацией.

РЕЧЬ. РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ – нарушение норм языка в устных и письменных сообщениях. Р. о. связаны с отступлениями от норм литературного языка и нарушениями правильности речи. Традиционно классифицируются в соответствии с уровнями языка и подразделяются на следующие типы: ошибки *орфоэтические* (связанные с нарушением норм произношения), ошибки *лексические* или *семантические*, ошибки *грамматические* (словообразовательные, грамматико-морфологические и грамматико-синтаксические); ошибки стилистические (*речевые* ошибки).

РЕЧЬ. СЕГМЕНТНЫЕ И СУПЕРСЕГМЕНТНЫЕ ЕДИНИЦЫ. Сегментные единицы речи (линейные) – звук, слог, слово, такт, фраза, текст. Суперсегментные (надлинейные) – ударение, интонация, темп, тембр.

РЕЧЬ. СИТУАТИВНАЯ И КОНТЕКСТНАЯ РЕЧЬ. *Ситуативная речь* связана с конкретной наглядной ситуацией. Она понятна только при учете той ситуации, в которой осуществляется. В ситуативной речи широко используются жесты, мимика, указательные местоимения. В *контекстной речи* в отличие от ситуативной ее содержание понятно из контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации.

РЕЧЬ. ЭГОЦЕНТРИЧЕСКАЯ [лат. ego – я + centrum – центр] – одно из проявлений эгоцентризма ребенка. Э. р. заключается в том, что ребенок раннего и особенно дошкольного возраста, занимаясь какой-либо деятельностью, сопровождает свои действия речью вне зависимости от присутствия собеседника. Ж. Пиаже характеризовал Э. р. как: а) речь в отсутствие собеседника (не направленную на коммуникацию); б) речь со своей точки зрения без учета позиции собеседника. В настоящее время существует относительно устоявшееся разделение Э. р. и *речи для себя* (РДС) как другого феномена речевого развития ребенка. Понятие Э. р. связано с эгоцентрическим характером интеллектуальной позиции ребенка, неспособным учитывать точку зрения слушающего. В отличие от этого, РДС образуют высказывания, не имеющие намеренной коммуникативной направленности, не адресованные кому-либо и потому не предполагающие понимания со стороны слушающего. РДС выполняет две функции: 1) служит средством непрямого обращения ко взрослому для привлечения его внимания, 2) основная ее функция – регуляция деятельности самого ребенка, отображение в речи собственных действий и их планирование.

СИНТАКСИС (от греч. *syntaxis* – составление) – раздел грамматики, изучающий строй связной речи и включающий две основные части: 1) учение о словосочетании (С. словосочетания) и 2) учение о предложении. С. вместе с морфологией составляют грамматику.

СИНТЕЗ (от греч. *synthesis* – соединение, объединение) – мыслительная деятельность в процессе соединения отдельных частей изучаемого объекта в единое целое; мыслительная операция, при которой осуществляется процесс познания и обучения. С. связан с анализом и не существует отдельно от него. Без С. невозможны обобщение, систематизация, сравнение.

СИСТЕМНОСТЬ – один из принципов отбора языкового материала, при котором лексика отбирается и предлагается в рамках семантических систем, включающих ядро из близких по значению слов («скрипка», «играть на скрипке» и др.) и периферию («песня», «концерт», «публика»). Особенно важными для отбора являются семантические системы времени, чисел, пространства, характеристик предмета и др.

СЛОВАРЬ. ПАССИВНАЯ ЛЕКСИКА (СЛОВАРЬ) – то же, что пассивный словарный запас. В психолингвистике – лексические единицы, которые понятны носителю языка, но не употребляются в активной речи. Границы между активным и П. с. подвижны: слово активного словарного запаса со временем может стать пассивным, если им не пользоваться. Выделяют также *потенциальный* словарь – слова, которых не было в языковом опыте ребенка, но которые могут быть поняты им на основе языковой догадки.

СЛОВАРЬ. АКТИВНАЯ ЛЕКСИКА – лексика, которая употребляется продуктивно для выражения мыслей, в отличие от пассивной, которую ребенок понимает, но не употребляет в речи. А. л. называют репродуктивной, в отличие от рецептивной (пассивной) лексики.

СЛОВАРЬ. РЕПРОДУКТИВНАЯ ЛЕКСИКА (СЛОВАРЬ) (от лат. *reproductio* – повторность) – лексика, которую воспроизводят в знакомых ситуациях общения, устойчивых фразах и выражениях.

СЛОВО – выполняет номинативную функцию. Значение слова складывается из его *лексического* и *грамматического* значения. Лексическое – это то, что слово обозначает, грамматическое – это его грамматические признаки. Слово может выражать не только значение, но и **смысл** – то дополнительное содержание, которое приобретает слово (словосочетание, предложение) в конкретной ситуации общения.

СЛОВОИЗМЕНЕНИЕ – образование словоформ.

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ – состоит из двух разделов: 1) морфемики (изучает состав слов) и 2) собственно словообразование, в котором изучается процесс образования слов от производящих основ с помощью словообразовательных средств.

СЛОГ – звук или несколько звуков, произносимые одним толчком выдыхаемого воздуха. Слог формируют гласные звуки.

ТЕКСТ (от лат. *textum* – связь, соединение) – высказывание, воспроизведенное в устной или письменной форме. Несколько предложений объединены темой и основной мыслью. Текст имеет следующие основные признаки: *тематическое единство, связность, последовательность, завершённость*.

ТЕКСТ. ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ (от лат. *praecedens* – предшествующий) – хорошо известный данной языковой личности и ее широкому окружению (Ю. Н. Караулов).

ФОНЕМА. СМЫСЛОРАЗЛИЧИТЕЛЬНАЯ РОЛЬ ЗВУКА – способность звука служить для различения слов и их форм. Свойственна ударным гласным (дым-дом) и согласным в определенной позиции (дом-том), в которой они не могут измениться.

ЯЗЫК – система условных знаков. Система фонетических, лексических, грамматических средств.

ЯЗЫК. ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЯЗЫК – форма языка, обработанная авторитетными мастерами слова и закреплённая нормативно. Основным признаком литературного языка является его нормативность. Кроме литературного языка существуют диалекты, просторечие, социальные и профессиональные жаргоны.

ЯЗЫК. НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА – это средства общения, выраженные не при помощи собственно языковых средств. Например, мимика, жесты.

ЯЗЫК. ФУНКЦИИ. 1) *Коммуникативная* функция, т. е. функция общения. 2) *Познавательная*, т. е. функция абстрактного, обобщенного мышления и познания. На базе коммуникативной и познавательной функций языка развиваются другие функции: *эмотивная* – выражение эмоций, чувств, переживаний, настроений; *регулятивная* – функция, регулирующая отношения между людьми в процессе общения; *фатическая* (контактоустанавливающая) функция и др.

ЯЗЫК. ЯЗЫКОВАЯ СПОСОБНОСТЬ – способность индивида осуществлять коммуникацию на данном языке

ЯЗЫКОВАЯ НОРМА – язык характеризуется с точки зрения нормированности. Языковые нормы фиксируются в виде правил. Языковая норма определяет, как правильно (или допустимо) строить речь на данном языке и что является неправильным и недопустимым (напр., надо говорить печёт и документ и нельзя – докúмент и пекёт).

Примечание

Данный глоссарий составлен на основе словарей:

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.

-
2. Матвеева, Т. В. Полный словарь лингвистических терминов / Т. В. Матвеева. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 562 с.
 3. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
 4. Психология развития : словарь / ред. А. Л. Венгер. – М. : ПЕРСЭ; СПб. : Речь, 2005. – 175 с.
 5. Психология развития. Словарь / под. ред. А. Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. – М. : ПЕРСЭ, 2005. – 176 с.
 6. Цейтлин, С. Н. Язык. Речь. Коммуникация : Междисциплинарный словарь / С. Н. Цейтлин [и др.] – СПб. : КАРО, 2006. – 128 с.
 7. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / А. Н. Щукин, – М. : Астрель; АСТ : Хранитель, 2008. – 746 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Тема 1. Детская речь как научная дисциплина – онтолингвистика.....	4
1.1. Онтолингвистика.....	4
1.2. Объект и предмет онтолингвистики.....	5
1.3. Принципы и направления онтолингвистических исследований.....	5
1.4. Два аспекта изучения явлений речи ребенка.....	6
1.5. Основные методы изучения детской речи.....	6
Тема 2. История возникновения и развития онтолингвистики.....	8
2.1. Становление зарубежной онтолингвистики.....	8
2.2. Становление отечественной онтолингвистики.....	8
2.3. Школа С. Н. Цейтлин по изучению детской речи.....	10
2.4. Изучение детской речи в Беларуси.....	11
2.5. А. Н. Гвоздев и его роль в изучении детской речи.....	11
2.6. К. И. Чуковский и его вклад в онтолингвистику.....	13
Тема 3. Основные концепции освоения речи.....	15
3.1. Теории возникновения и развития речи.....	15
3.2. Теория имитации, её достоинства и недостатки.....	15
3.3. Н. Хомский и его теория врождённых знаний.....	16
3.4. Конструктивистская теория Ж. Пиаже.....	17
3.5. Когнитивная теория Д. Слобина.....	18
3.6. Психосоциологическая концепция Л. С. Выготского.....	18
3.7. Теории усвоения родного языка в психоллингвистике.....	19
3.8. Социализация ребёнка как условие развития языка.....	20
3.9. Творческое и имитационное начало в овладении языком.....	21
Тема 4. Факторы становления и развития речи у ребенка.....	22
4.1. Факторы процесса развития речи.....	22
4.2. Общая периодизация речевого развития ребенка.....	22
4.3. Лингвистическая периодизация речевого развития.....	23
4.4. Этапы развития речи детей (М. Б. Елисеева).....	25
Тема 5. Этапы становления речи. Дословесный (доречевой) этап коммуникативной деятельности ребенка.....	33
5.1. Общие этапы становления речи.....	33
5.2. Предречевые вокализации ребенка (гуление, лепет).....	33
5.3. Протознаки на начальных стадиях коммуникации.....	37
5.4. Общение с ребенком в дословесный период.....	37
5.5. Переход от лепета к словесной речи.....	38
Тема 6. Освоение лексических единиц (слов и фразеологизмов).....	43
6.1. Активный и пассивный словарь детей.....	43
6.2. Количественное и качественное накопление словаря.....	43
6.3. Качественный рост словаря.....	45
6.4. Особенности толкования значения слов.....	48
6.5. Овладение фразеологией.....	55

Тема 7. Освоение ребенком звукового строя языка	57
7.1. Звуковая культура речи	57
7.2. Периоды развития фонематического восприятия	58
7.3. Фонематическая сторона речи в онтогенезе	59
7.4. Освоение ребенком звуковых средств языка	61
7.5. Характерные особенности звукопроизношения	65
Тема 8. Освоение грамматического строя речи	70
8.1. Грамматический строй речи как объект усвоения	70
8.2. Периоды в усвоении грамматического строя языка	70
8.3. Синтаксическая сторона речи детей	72
8.4. Морфологическая сторона речи детей	73
8.5. Особенности усвоения детьми словообразования	78
Тема 9. Развитие коммуникативных способностей детей	80
9.1. Речевая коммуникация	80
9.2. Формы общения	80
9.3. Аспекты коммуникации. Формы коммуникации. Средства коммуникации	82
9.4. Диалогическая речь у детей дошкольного возраста	82
9.5. Особенности детской речи	84
Тема 10. Овладение способами организации текста	86
10.1. Текст. Признаки текста	86
10.2. Типы текстов и их построение	87
10.3. Особенности построения детских текстов	87
10.4. Типичные недочеты детских текстов	87
Тема 11. Металингвистические высказывания детей. Билингвизм	90
11.1. Метаязык	90
11.2. Метаязыковая деятельность детей	90
11.3. Осмысление детьми фразеологизмов	92
11.4. Психолого-педагогические основы билингвизма	92
11.5. Типы билингвизма	93
11.6. Теоретические проблемы освоения двух языков. Речевое развитие дошкольников в Беларуси	94
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ И РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	96
ГЛОССАРИЙ	100

Справочное издание

СПРАВОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ
РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Раздел «ВВЕДЕНИЕ В ТЕОРИЮ И МЕТОДИКУ РАЗВИТИЯ РЕЧИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА. ЛИНГВИСТИКА ДЕТСКОЙ РЕЧИ»

Составители:

Ахраменко Петр Евгеньевич,
Жумаева Феруза Рузикуловна,
Марданова Феруза Бахрановна

Корректор *Т. И. Татаринова*
Оригинал-макет *Л. Н. Добрянская*

Подписано в печать 23.12.2020. Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная.
Ризография. Усл. печ. л. 6,63. Уч.-изд. л. 7,05.
Тираж 80 экз. Заказ 41.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования «Мозырский государственный
педагогический университет имени И. П. Шамякина».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий N 1/306 от 22 апреля 2014 г.
Ул. Студенческая, 28, 247777, Мозырь, Гомельская обл.
Тел. (0236) 24-61-29.