

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»
Кафедра дошкольного и начального образования

В.Н. Корчагина, А.Е. Оксенчук

РЕЧЕВОЙ ОНТОГЕНЕЗ

Методические рекомендации

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2014*

УДК 159.922.73(075.8)
ББК 88.834.01я73+88.835.13я73
К70

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 28.10.2014 г.

Авторы: доцент кафедры начального и дошкольного образования ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат филологических наук **В.Н. Корчагина**; доцент кафедры начального и дошкольного образования ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат филологических наук **А.Е. Оксенчук**

Рецензент:
доцент кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат психологических наук *С.В. Лауткина*

Корчагина, В.Н.

К70 Речевой онтогенез : методические рекомендации / В.Н. Корчагина, А.Е. Оксенчук. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – 48 с.

В издании дается дополнительный теоретический материал по темам курса «Психолингвистика», практические задания, предлагаются задания для самостоятельной работы и промежуточного и итогового контроля. Методические рекомендации могут быть использованы для проведения практических занятий и как руководство при выполнении контролируемой самостоятельной работы студентов.

УДК 159.922.73(075.8)
ББК 88.834.01я73+88.835.13я73

© Корчагина В.Н., Оксенчук А.Е., 2014
© ВГУ имени П.М. Машерова, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
<i>ТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЗОР</i>	5
Раздел I. РАЗВИТИЕ РЕЧИ РЕБЕНКА В НОРМЕ	5
Тема 1. Понятие «языковая способность» в различных направлениях исследования	5
Тема 2. Закономерности формирования строя речи дошкольника в онтогенезе	7
Тема 3. Этапы формирования лексического строя речи в онтогенезе речевой деятельности	8
Тема 4. Лексикон как компонент языковой способности ребёнка	10
Тема 5. Основные направления развития речи одарённых детей	14
Тема 6. Психолого-педагогические методы обследования речи у детей	17
Тема 7. Требования образовательных стандартов к развитию лексической стороны речи дошкольников	20
<i>Вопросы для контроля за усвоением знаний</i>	21
Раздел II. ЭТАПЫ РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА В НОРМЕ	22
Тема 1. Характеристика речевого развития ребёнка в раннем возрасте	25
Тема 2. Общая характеристика кризиса трёх лет	25
Тема 3. Речевое развитие в возрасте пяти лет	28
<i>Вопросы для контроля за усвоением знаний</i>	30
ПРАКТИКУМ	31
Обучающие задания по темам курса	34
Материалы для промежуточного и итогового контроля	38
<i>САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА</i>	45
Примерная тематика курсовых работ	45
Темы рефератов	45
Рекомендуемая литература	46

ВВЕДЕНИЕ

Курс «Речевой онтогенез, или психолингвистика детской речи» предусматривает знакомство с условиями нормального речевого развития ребенка и основными закономерностями развития детской речи. Настоящее учебное издание является его методическим сопровождением. Основная **цель** – дать представление о теоретических и методологических основах психолингвистики детской речи; развивать у студентов критическое мышление относительно возможностей и форм развития речевой деятельности в онтогенезе. Главной задачей настоящих материалов является формирование у студентов четких представлений об этапах становления речи ребенка в норме. В процессе изучения курса «Психолингвистика детской речи» предъявляются следующие требования к **компетентности** студентов:

- знать психолингвистические механизмы овладения речью в онтогенезе и уметь использовать полученные знания в профессиональной сфере;
- уметь осуществлять системный анализ онтогенеза речевой деятельности;
- уметь классифицировать речевые ошибки в речи взрослых и детей и выстраивать соответствующие корректирующие программы.

В издании дается дополнительная информация по темам курса, сопоставляются различные точки зрения по обсуждаемым вопросам, предлагаются проблемные вопросы. Практические задания предназначены для формирования учебных умений, а также для текущего контроля или для контролируемой самостоятельной работы студентов.

РАЗДЕЛ I. РАЗВИТИЕ РЕЧИ РЕБЕНКА В НОРМЕ

Тема 1. Понятие «языковая способность» в различных направлениях исследования

Языковая способность – явление исключительно сложное и многогранное, которое выступает в разных объективных качествах: как функция мозга и отражение отношений объективной действительности, как природное и социальное, как сознательное и бессознательное, как идеальное и принципиально знаковое явление.

Структура языковой способности условно рассматривается в трёх аспектах: выделяют **языковой механизм**, или способность овладеть языком (родным и / или иностранным); **языковая организация человека**, или организация в сознании носителя системы знаков естественного языка и норм их функционирования в коммуникации; **речевой механизм**, или способность осуществлять речевую деятельность. Область изучения **языкового механизма** – первого аспекта языковой способности включает вопросы природы языковой способности, периодизации онтогенеза речи, выявления сензитивных периодов развития языковой способности, специфики формирования двуязычия, многоязычия, механизма внутренней речи, языка интеллекта.

Решение вопроса природы языковой способности породило противоборство двух точек зрения. Согласно первой, признаётся наличие врожденного глубинного языкового знания, обеспечивающего овладение человеческим языком (*Ф. де Сосюр, Н. Хомский*). Согласно второй, языковая способность – социальное по своей природе образование, которое формируется под влиянием социальных факторов, главным образом потребности в общении и реализации коммуникативных интенций в различных ситуациях совместной деятельности людей.

Среди наиболее популярных психологических теорий мышления особое место принадлежит концепции *Ж. Пиаже*. Функционирование интеллекта (от логики действий через концептуальную логику к символической функции) является, по мнению *Ж. Пиаже*, единственной базой для формирования языкового мышления.

Ж. Пиаже не признает наличия у человека какой бы то ни было врожденной способности к овладению языком: «У человека не существует врожденных базовых знаний, наследственным является лишь функционирование интеллекта, который и порождает когнитивные структуры через организацию последовательных действий с предметами». Так *Ж. Пиаже* высказывался против генеративной гипотезы

врожденного языкового знания Н. Хомского, занимавшего позицию рационалистов.

Согласно концепции, которая идет от *Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии*, структуры языка не являются врожденными, а представляют собой результат отражения основных отношений объективной действительности. Источник языкового развития – не врожденная схема, а деятельность и правила деятельности. Именно внеязыковой деятельностью, а точнее, предметной деятельностью ребенка детерминирован ход развития языковой способности.

Ребенок «присваивает» язык как часть объективной действительности, как способ знакового поведения. Это активный процесс, который определяется потребностями в общении, спецификой взаимодействия людей, особенностями их социальной жизни. По мнению Л.С. Выготского, без созревания соответствующих структур не может быть нормального овладения языком. Однако эти (физиологические по своей сущности) структуры не содержат ни правил языкового поведения, ни знаний о языке. Здесь реализуется один из важных принципов физиологии: функция рождает орган. Только в общении с другими людьми может развиваться система, обеспечивающая это общение.

Правила и знания выводятся ребенком в процессе деятельности по овладению объективным миром. Это по своей сущности и результатам социальный процесс.

Исследование *языковой организации человека* предполагает выявление содержания и организации «лингвистического архива» носителя языка. Благодаря исследованиям А.Р. Лурии популярна идея внутренней организации лексикона в виде семантических полей, имеющих центр и периферию.

Третий аспект языковой способности – *речевой механизм* – представляется реализацией человеком его языковой способности для целей коммуникации и мышления. Функционирование речевого механизма проявляется в способности порождать и воспринимать речь (тексты). Начиная с шестилетнего возраста ребенок (по *Н.И. Жинкину*) «выходит в открытый текст, как космонавт в космос», что знаменует дальнейшее развитие его языковой способности в рамках текстовой деятельности (*Т.М. Дридзе*).

Выделение трёх аспектов (языковой механизм, языковая организация, речевой механизм) в структуре языковой способности представляется условным и преследует исследовательские цели. Языковая способность в норме развивается и функционирует как целостное явление.

Тема 2. Закономерности формирования строя речи дошкольника в онтогенезе

Онтогенез речи – это процесс становления и развития речи отдельного индивида. Предлагаемая модель речевого онтогенеза не просто структурирует изучаемый процесс, а стандартизирует и систематизирует теорию и направления его исследования.

Критерием выделения периодов онтогенеза является развитие того или иного аспекта языковой способности. Выделяют:

- 1) доречевой период (0– 1 г. 9 мес.);
- 2) когнитивно-языковой (1 г. 9 мес. – 6 лет);
- 3) собственно речевой (с 6 лет).

Доречевой период онтогенеза – период довербального интеллекта и доинтеллектуальной речи ребёнка. В это время происходит развитие потребности в общении; формирование и функционирование **протоязыка**; голосовое развитие ребенка по этапам: крик – гуление – лепет.

Второй период онтогенеза речи называется языковым, поскольку в это время (примерно от 2 до 6 лет) формируется *языковая компетенция* ребенка как *интуитивное усвоение единиц, правил, норм функционирования системы языка*. Определение «когнитивно-языковой» указывает на тесную взаимосвязь между развитием мышления (когнитивной системы в целом) и языка и формирование в этот период когнитивно-языковых структур в сознании ребенка. Итогом этого периода становится формирование ментального «лингвистического архива» в сознании ребенка, т.е. его «языковой организации».

Третий период речевого онтогенеза (*собственно речевой*) есть развитие текстовой деятельности человека, характеризующееся формированием и функционированием когнитивно-речевых механизмов понимания и продуцирования речи (текстов), выявляющее своеобразие речевого поведения языковой личности.

Сензитивными периодами развития языковой способности, в частности овладения языком, являются возрастные этапы, которые характеризуются наличием специальных психических резервов для овладения языком. Как отмечают психологи, движущей силой развития языковой способности является существование разрыва между тем, что человек воспринимает, и тем, что он может сделать.

Период с 2 до 5 лет становится этапом «языкового взрыва», когда дети успешно овладевают одним или несколькими языками. Если в это время внутренние способности «лепятся, как пластилин», то после 6 лет «затвердевают, как мрамор». Для обеспечения знаковой поддержки развития интеллекта ребенок должен до 5–6 лет освоить начала какого-либо языка. Ученые полагают, что по истечении сензитив-

ного периода «дверь не захлопывается», а происходит отвращение психических резервов организма на более важные дела. Однако «языковой рассвет» может возвращаться еще несколько раз.

Учитывая уровень развития когнитивно-языковой способности, в речевом развитии ребёнка выделяют три периода: доречевой, когнитивно-языковой и собственно языковой. Дошкольный возраст приходится на период развития когнитивно-языковых процессов, который имеет свои особенности: развитие генерализации в детской речи; функционирование эгоцентрической речи ребенка; ситуативная и диалогическая направленность речи; детское «языкотворчество» (вынужденное языкотворчество, а не творчество в прямом смысле).

Тема 3. Этапы формирования лексического строя речи в онтогенезе речевой деятельности.

В начале второго года жизни словарь ребенка еще невелик – его объем составляет от 10 до 50 слов, но он уже пытается активно использовать эти слова в речевом общении. Первые 50 детских слов обычно обозначают вещи, на которые ребенок может воздействовать. В возрасте от 1 года 10 месяцев до 2 лет объем активного словаря ребенка существенно возрастает и доходит до 300 слов. По данным специальных лингвистических исследований, имена существительные составляют в речи детей этого возраста 60–65% всех слов, глаголы – 20–25%, другие части речи – 10–15%, союзов в речи почти нет. Словарь очень быстро расширяется, новые слова появляются каждый день.

В возрасте около 3 лет, когда ребенок уже овладел некоторыми элементарными видами предметно-практической деятельности, словарь расширяется очень быстро, достигая тысячи слов. При этом «пассивный словарь» содержит дополнительно еще примерно две-три сотни слов, которые ребенок понимает, хотя и не использует в своей речи.

К 6 годам ребенок владеет словарем порядка 7 – 8 тысячи слов. Простой арифметический подсчет показывает, что в дошкольном возрасте скорость овладения словами составляет примерно 10 – 15 слов в день (106, 139).

По данным Д. Слобина, освоение слов ребенком в этом возрасте продвигается настолько быстро, что этот процесс невозможно просчитать совершенно точно. Важно отметить, что пассивный словарь – словарь слов, значение которых ребенок знает, но не использует сами слова в собственной речи, – всегда больше активного словаря, т. е. тех слов, которые он регулярно употребляет.

Известным российским исследователем детской речи *А.М. Шахнаровичем* было доказано, что семантика слова является основным его свойством, определяющим процесс оперирования словом как знаком языка. Свойства второго типа, которыми обладают этот знак, были выявлены в эксперименте с детьми. Образные связи помогают ребенку на ранних этапах речевого развития лучше усваивать значение слова. Связь предмета (того, что обозначается данным звукокомплексом) и слова (как речевого знака) основывается на сходстве, которое ребенок наблюдает между материальной оболочкой слова и чувственно воспринимаемыми признаками предметов. Этим можно объяснить наличие в речи ребенка большого количества звукоподражательных слов.

В психолингвистической литературе (*Т. Слама-Казак*, *Т.Н. Ушакова*, *С. Н. Цейтлин*, *Д. Д. Штейнберг* и др.) имеется ряд исследований, затрагивающих проблему индивидуальных различий в овладении речью и стратегий овладения языком. В частности, отмечается наличие как минимум двух вариантов («стратегий») овладения лексико-грамматическим строем языка. Одни дети осваивают знаки языка прежде всего для целей указания на предметы («referential purposes»), другие – для целей выражения своих эмоций («expressive purposes»). Первые из них чаще используют существительные, вторые – местоимения. Описываются также случаи необычного использования языка некоторыми детьми. Подобные факты свидетельствуют о том, что речевое развитие отдельных детей может характеризоваться и ярко выраженными индивидуальными особенностями.

Предметная отнесенность слова как «первоначальная форма существования» его значения усваивается ребенком обычно достаточно легко и в относительно короткие сроки (иногда даже в ходе «спонтанного» речевого развития); овладение же собственно значением слова, как правило, невозможно вне направляющего педагогического воздействия взрослых. Усвоение слов с отвлеченным, абстрактным значением (не определяемым напрямую предметно-практической деятельностью детей) предполагает целенаправленное обучение.

На основе сложившегося и уже достаточно «упроченного» значения слова (к концу дошкольного, началу школьного возраста) формируется его вариативное смысловое «содержание»: у ребенка начинает формироваться способность использовать данное слово в речевом общении с окружающими в различных смыслах-значениях. В период раннего и младшего дошкольного возраста слово в лексиконе ребенка пока еще «константно» и «мономорфно» по своему значению, однако в среднем и старшем дошкольном возрасте первое и единственное значение слова (как правило, максимально конкретное) дополняется еще одним – двумя значениями. Определяющую роль при этом

играет существенное расширение сферы познавательной деятельности и перевод ее на более высокий уровень в связи с началом «системного образования» (в дошкольных учреждениях или в семье).

Сначала ребенок овладевает словом (как смысловой единицей) неосознанно и не может дать на первых порах его толкование, хотя уже и в состоянии выделить это слово из потока речи и соотнести его с тем или иным предметом. В то же время, обозначая какой-либо предмет или действие, ребенок относит его к определенному классу предметов или действий и тем самым создает образ предмета.

Организуя работу по развитию речи детей дошкольного возраста, воспитатель-логопед должен хорошо понимать специфику названных процессов.

Тема 4. Лексикон как компонент языковой способности ребёнка

Минимальной единицей речи является слово. Слово имеет внешнюю форму – звуковую оболочку, звук или комплекс звуков, оформленных по законам данного языка. Помимо внешней формы, слово должно иметь внутреннее содержание. Внутренним содержанием слова является его лексическое значение.

Значение слова – соотнесенность слова с определенным понятием, явлением действительности. Связь между словом и понятием устанавливается в процессе совместной деятельности людей; соотнесенность звуковой оболочки с определенным понятием, т.е. значение слова, должна быть общепризнанной и обязательной для всех членов общества, только в этом случае возможно взаимопонимание людей.

Не все слова в русском языке соотносятся с определенными понятиями, т.е. имеют значение. Не имеют лексического значения междометия, служебные части речи (предлоги, союзы, частицы).

Слово может не только называть предмет, явление и т.д., но и давать им оценку; следовательно, слово наряду с номинативным значением может иметь экспрессивно-оценочное значение. Слово – основной элемент и одновременно – знак языка. Оно обозначает предметы, выделяет их признаки, обозначает действия, отношения между предметами, т. е. кодирует наш опыт. Эту основную роль позволяет выполнять его семантическая (смысловая) структура, включающая значение и смысл слова.

Семантическая структура слова сложна. Так, его основной компонент – значение слова – включает два аспекта, два «уровня», которые тесно связаны с функциями слова.

Говоря о лексиконе ребенка, имеют в виду лексический компонент языковой способности, изменяющуюся в процессе развития ре-

бенка лексическую систему. Слово как единица лексикона представляет собой результат соотнесения определенной словоформы (в виде слухового (артикуляторного) образа звучания слова и/или зрительного (моторного) образа его письменной формы) с определенной структурой репрезентации значения в сознании (как продукта переработки рационального и чувственного, социального и индивидуального предшествующего опыта). В процессе когнитивного и речевого развития ребенка состав и структура лексикона изменяются, приближаясь постепенно к строению лексикона взрослого носителя языка.

Закономерности овладения ребенком значением слова как основным компонентом его смыслового содержания впервые были обстоятельно исследованы Л. С. Выготским, а позднее – его учениками и последователями (*А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурией, О. С. Виноградовой* др.). Л. С. Выготским была разработана «возрастная» психологическая лингвистическая модель поэтапного овладения ребенком словом как «семантическим знаком» языка.

Психолингвистические аспекты исследования детского лексикона нашли отражение в работах И.Н. Горелова, Т.А. Гридиной, Е.Н. Гуц, Т.П. Доценко, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, Н.И. Лепской, И.Г. Овчинниковой, Н.И. Берес – невой и др., Т.М. Рогожниковой, Э.А. Салиховой, А.П. Сдобновой, Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой, А.М. Шахнаровича, Н.М. Юрьевой и др.

В работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.А. Люблинской, С.Н. Карповой, М.М. Кольцовой, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейна, Н.Х. Швачкина, Д.Б. Эльконина и других анализируются процессы овладения словом как языковым знаком, развития значения слова, влияния усвоения слова на процессы восприятия, памяти, обобщения, формирования представлений и понятий в детском возрасте.

Многообразие подходов к изучению лексикона ребенка объясняется сложностью и многоаспектностью этого явления. В речевом онтогенезе выделяют следующие этапы развития лексикона ребенка:

1. Развитие лексикона начинается с его пассивной части – существует непродолжительный этап, когда ребенок уже проявляет первые признаки понимания обращенной к нему речи, но еще не говорит (примерно с 7–10 до 11–13 месяца жизни). На этом этапе ребенок не использует слова в своей речи, выражая свои коммуникативные намерения с помощью вокализаций определенной интонационной структуры, жестов и мимики, но уже начинает понимать и реагировать на обращенную к нему речь. Вначале это реакция не на слово, а на целый комплекс непосредственных раздражителей, но постепенно слово вычленяется из этого комплекса и речевого контекста и становится для ребенка сигналом определенного предмета или действия. Появление

признаков вычленения и понимания слов не может быть однозначно отнесено к определенному возрасту ребенка. М.М. Кольцова отмечает появление реакции именно на слово как основной раздражитель примерно в 10,5 мес.

2. Второй этап начинается с момента появления слов в активной речи и продолжается до появления первых двусловных предложений (примерно от 1 года до 1, 8–1, 9). Слово на этом этапе используется ребенком в основном для установления контакта, выражения требований, удовлетворения насущных потребностей, этим определяются особенности функционирования и семантика единиц начального лексикона. Своеобразие первых слов проявляется в их фонетическом оформлении, в грамматической аморфности, в диффузности их значения, в их ситуативной закреплённости и функционировании в качестве однословных предложений. Плавный и относительно медленный прирост словаря на данном этапе (обычно за этот период накапливается около 50–60 слов) связан с продолжением активного использования системы невербальных знаков в общении. Количество понимаемых слов значительно больше количества активно используемых – И.Н. Горелов отмечает ко второму году адекватное понимание различных простых предложений на базе 470 слов в ситуации.

3. Третий этап в развитии лексикона совпадает с периодом усвоения грамматической структуры предложения (примерно от 1, 9 до 3–3, 5 лет). Качественное изменение лексикона на данном этапе по сравнению с предыдущим состоит в обретении словами устойчивой предметной отнесенности и первичных грамматических признаков. К четырехлетнему возрасту активный лексикон достигает, по разным оценкам, 2–2,5 тысяч слов. Такой интенсивный рост количественных показателей связан с расширением коммуникативных и познавательных потребностей ребенка, с переходом к использованию речи как основного средства общения. Примерно к четырёхлетнему возрасту слово начинает функционировать уже в присущей ему номинативной функции и приобретает грамматическую оформленность: появляются существительные, глаголы, прилагательные. Состав лексикона отражает предметы ближайшего окружения маленького ребенка, действия с ними, а также их отдельные признаки. Ребенок познает предметный мир, поэтому преобладают в лексиконе конкретные существительные.

4. На четвертом этапе начинается понятийное структурирование лексикона: ребенок овладевает системой житейских понятий, лежащих в основе языковых значений, применительно к своему ближайшему окружению. Объем лексикона дошкольника быстро растет, и к шести (семи) годам активная его часть достигает в среднем 3,5–4 тысяч слов. Состав лексикона дошкольника отражает продолжающееся освоение ребенком окружающей его действительности. Описывая те-

матическое разнообразие используемой дошкольником лексики, исследователи (В.И. Логинова, Ю.С. Ляховская, Т.Б. Филичева и др.) отмечают, что дети этого возраста употребляют названия различных групп объектов окружающей действительности: предметов одежды, обуви, посуды, мебели, продуктов питания, транспортных средств; названия частей тела человека, животных, названия природных объектов и явлений. В процессе освоения предметного мира, изучения особенностей предметов дошкольник овладевает названиями материалов (*бумага, стекло*), учится называть признаки предметов (*форму, размер, цвет, физические свойства*), различные действия (*движение, трудовые действия*), состояния (*физическое, душевное*). Активно используется дошкольником лексика, отражающая ориентировку во времени и пространстве (*утро, вечер; вперед, назад*). К старшему дошкольному возрасту увеличивается доля слов с обобщенным значением (*животные, транспорт, инструменты*), появляются слова, обозначающие дифференцированные по степени выраженности качества и свойства (*кисловатый, прочнее*). В лексиконе представлены все части речи, хотя по-прежнему сохраняется преобладание в речи существительных и глаголов. Постепенно изменяется не только значение слова в сознании ребенка, но и структура лексикона: возрастает доля **парадигматических связей** единиц лексикона. Дети усваивают значения, соответствующие уровню их когнитивного развития, поэтому наибольшие трудности возникают при овладении отвлеченными и переносными значениями, далекими от непосредственных ощущений ребенка, не имеющими подкрепления в его практическом опыте.

5. Значительные изменения в лексиконе ребенка, возникающие с началом школьного обучения, знаменуют новый этап его развития. Преодоление «наивного реализма» в отношении слова, осознание его отдельности и конвенциональной (условной) связи между звуковой оболочкой и значением слова происходит на начальных этапах обучения родному языку в школе и вызывает радикальную перегруппировку единиц лексикона, изменение его структуры. Лексикон младшего школьника быстро пополняется: количество используемых ребенком слов увеличивается от 4 тысяч до 7–15 тысяч к 10–11 годам, усваиваются новые значения уже известных слов.

Знание и правильное понимание семантической природы слова как основного и универсального знака языка и таких его составляющих, как значение и смысл, правильная интерпретация категории «понятие» являются важным средством и действенным орудием в руках педагога как при проведении обследования детей и взрослых с нарушениями речи, так и при организации коррекционно-педагогической работы.

Тема 5. Основные направления развития речи одарённых детей

Для развития языковой способности дошкольника можно разработать карточный (визуальный) и языковой (вербальный) материал и систему упражнений по использованию лексико-семантического материала для каждого этапа формирования лексикона (этапа идентификации предмета; классификации понятий; и их сериации при использовании кластера).

Каждый этап имеет свою цель и предполагает три уровня развития: базовый, продвинутый и для одаренных детей. **Базовый уровень** развития соответствует требованиям стандарта. **Продвинутый уровень** ориентирован на дальнейшее развитие языковой способности. **Задания для одаренных детей** ориентированы на развитие нестандартного мышления. На данном уровне используются задания повышенной трудности.

1. Целью этапа **идентификации** предмета является выделение релевантных (существенных) признаков предмета, соотнесение понятия с его образом. На данном этапе можно использовать следующие упражнения для развития лексикона одарённого ребёнка:

- Активизация и обогащение словаря ребенка путем подбора эпитетов к слову, например, упражнение «Скажи какой?». Воспитатель предлагает ребенку пары картинок и просит назвать изображенные на них предметы, сказать, чем они похожи: *продавец и режиссер* (люди, представители профессий); *сыр и такси* (желтый, прямоугольной формы); *сцена и экран* (демонстрация игры актеров); *гараж и молоток* (прямоугольной формы, из дерева и металла).
- Развитие образного и словесно-логического мышления ребенка путем отгадывания загадок повышенной сложности.
- Развивать умение выделять существенные признаки предмета, составлять описание, например, упражнение «Почтальон принес посылку». Воспитатель говорит детям «Представьте себе, что вы сейчас находитесь в мастерской. Почтальон принес вам «посылку» со специальным заказом. У каждого свой заказ, и вам нужно выполнить его как можно лучше, чтобы заказчик был доволен. Вот перед вами «посылка» и пластилин. Вам необходимо вылепить из него то, что нужно заказчику. Подумайте, как вы будете это делать и приступайте к работе. А затем мы посмотрим, у кого какой был заказ и вместе выберем лучшие работы».

2. Целью этапа **классификации** понятий является актуализация дифференциальных признаков предметов с учетом их функций, эстетических признаков и других коннотационных значений. На данном этапе можно использовать следующие направления в работе по развитию лексикона:

- Развивать способность к обобщению и абстрагированию, умение устанавливать логические связи – гипонимии – и отношения между понятиями (родо-видовые), выделять существенные и несущественные признаки предмета, например, упражнение «Кто заблудился?». Перед ребенком на стол выкладываются предметные картинки так, чтобы получилось несколько предметных рядов по 4 картинки в каждом, где 3 картинки связаны между собой по какому-либо признаку, а четвертая отличается. Затем дается инструкция: «Посмотри внимательно, подумай и скажи, какая картинка заблудилась в первом ряду? Во втором? и т.д.». Обязательно нужно попросить ребенка обосновать свой выбор: «Почему ты решил, что именно эта картинка заблудилась?».

- Развивать умение устанавливать логические связи – гиперонимии – и отношения между понятиями по типу «вид – род», например, упражнение «Поможем потерявшемуся». Данное упражнение строится на материалах упражнения «Кто заблудился?». После того, как ребенок найдет все «заблудившиеся» картинки, ведущий говорит: «А теперь давай поможем потерявшимся картинкам найти свое место. Посмотри внимательно и подумай, где живет эта картинка? А эта? и т.д.». Ребенок берет «потерявшуюся» картинку и возвращает ее на место, в тот ряд, где, по его мнению, данная картинка должна находиться. Воспитатель просит ребенка назвать получившуюся группу картинок одним словом («Как называется улица, на которой живут все четыре картинки?»), затем просит ребенка назвать «улицу», на которой может жить потерявшаяся картинка и, наконец, просит ребенка «поселить» все «потерявшиеся» картинки на одну улицу. «Посмотри внимательно на «улицу», которая у тебя получилась. Подумай и скажи, как эти картинки могут быть связаны между собой? Как можно назвать эту «улицу?».

- Развивать операцию сопоставления, используя упражнение «Найди отличия». Перед ребенком на столе выкладываются пары картинок. Воспитатель дает задание: «Посмотри внимательно на пары картинок. Чем они отличаются? Найди их сходство (машинка – образ автомобиля; в колесах у велосипеда есть спицы; фары трактора освещают дорогу водителю и т.п.). Задание можно усложнить, добавляя к каждой паре картинок по одной новой, при этом спрашивать ребенка, чем теперь похожи все три картинки, затем – четыре и т.д.

3. Цель этапа усвоения понятия «многозначность слова» – развивать образное мышление, способствовать усвоению детьми основных видов переносного значения слова (метафорический перенос и метонимический перенос). На данном этапе можно использовать следующие направления в работе над понятиями:

- Развивать умение определять части целого и правильно называть их, например, упражнение «Хирурги». Воспитатель предлагает: «А давайте поиграем в хирургов: каждый из вас вылепит из пластилина какую-нибудь деталь (на выбор), а затем мы все дружно соединим получившиеся детали в одно единое целое и посмотрим, что у нас получится. Как мы это назовем?»
- Развивать способность к обобщению, умение устанавливать родовидовые отношения между словами, например, упражнение «Назови одним словом». На столе перед ребенком выкладываются карточки с изображением различных предметов из разных лексико-семантических групп. Воспитатель просит ребенка разложить все картинки на группы по 4 в каждой, назвать каждую группу одним словом (например, *видеокамера, видеопленка, экран, кинозал – кино; оркестр, балет, дирижер, афиша – представление* и т.д.).
- Развивать образное мышление детей, используя фразу «На что это похоже?». Воспитатель просит детей выбрать себе любую из предложенных картинок, подумать и нарисовать то, на что она может быть похожа. После того, как все рисунки будут готовы, воспитатель организует выставку. Дети пробуют отгадать, что изобразил художник на каждом рисунке.

4. Цель **этапа сериации** (создания кластера) – расширение информационного поля, развитие логического мышления, связанного с операциями синтеза. Направления:

- Развитие у ребенка умения понять принцип классификации и провести обобщения по существенному признаку, например, задание «Искусный мастер».
- Развивать способность к обобщению и абстрагированию, умение устанавливать логические связи и отношения между понятиями, определять основание для классификации.
- Развивать умение устанавливать логические связи в процессе запоминания и использования при этом различного рода вспомогательных приемов.

Метод кластера целесообразно использовать не столько для обследования речевого механизма, сколько, на наш взгляд, для развития мыслительных операций в процессе усвоения лексикона. Кластер, или семантическое поле включает знаки (визуальные или вербальные) понятий, отражающих семантические отношения между ними. При создании кластера работа с картинным (вербальным) материалом носит ступенчатый характер:

1-ая ступень – этап консервации, на котором закрепляется операция выделения и соотношения (идентификации). Предлагаемое задание вводится с инструкцией: «посмотри (послушай) внимательно, подумай и скажи, что ты видишь?».

2-ая ступень – этап классификации, на котором закрепляются операции отделения, противопоставления, сопоставления и сравнения.

- Задание 1-го уровня – «выбери картинки (слова) одной группы и объясни свой выбор».
- Задание 2-го уровня – «из оставшихся картинок (слов) выбери ещё одну группу».
- Задание 3-го уровня – в предложенных группах слов «найди общее» (предлагаются группы с перцептивными признаками цвета, формы, размера, функции).
- Задание 4-го уровня – предлагается найти общее в группах слов с родо-видовыми отношениями (гипонимии), с видовыми отношениями (гиперонимии), с отношениями «часть-целое» (партонимии и метронимии), антонимии (противопоставления).
- Задание 5-го уровня связано с обнаружением основания для объединения в группу по периферийным признакам, например, «*что общего у глобуса и коровы?*» (цветные пятна) или «*в чём сходство скалки и сосисок?*» (можно скрутить).
- Задание 6-го уровня – предлагает обнаружить основание для объединения в группу слов или картинок с периферийными семантическими отношениями различных типов, например, «*что общего у кроссовок и подноса?*» (на периферии находится признак антонимии: поднос связан с **руками** и является статичной опорой, а кроссовки связаны с **ногами** – динамичной опорой).

3-я ступень – этап сериации (развития синтеза) предполагает самостоятельный выбор ребёнком групп на различных основаниях как контрольное задание для взрослого. На этом этапе решается задача закрепления умений определять семантические отношения в процессе самостоятельного выбора и одновременно происходит мена коммуникативных ролей: взрослый становится учеником, а ребёнок – учителем.

Формирование лексикона дошкольника складывается из четырёх этапов: идентификации предмета; классификации понятий; усвоения понятия «многозначность слова»; создания кластера. На каждом из этапов работа по развитию языковой способности имеет ряд направлений. Особенно тщательно следует организовывать работу с одарёнными детьми, для которых базовый и продвинутый уровни являются легко преодолимыми.

Тема 6. Психолого-педагогические методы обследования речи у детей

Психолингвистическая концепция лексикона предполагает изучение внутреннего устройства лексикона ребенка, выявление механизмов его функционирования в процессах речевосприятия и рече-

производства. Такой подход предполагает использование в основном экспериментальных методов исследования: свободного и направленного ассоциативного эксперимента, метода субъективных дефиниций, метода кластерного анализа и др.

Результаты ассоциативных экспериментов с детьми разных возрастных групп представлены в ассоциативных словарях, отражающих строение внутреннего лексикона ребенка дошкольного возраста (Т.В. Соколова), младшего школьника (Н.И. Береснева, Л.А. Дубровская, И.Г. Овчинникова), подростка (Е.Н. Гуц, В.Е. Гольдин, А.П. Сдобнова).

Метод классификации был впервые применен Дж. Миллером в 1960-е гг. Дж. Миллер предположил, что формы классификации материала соответствуют внутренним (ментальным) семантическим связям этого материала. Следовательно, структура этих связей может быть выражена в самой процедуре классификации. Таким образом, выявить структуру ментальной репрезентации лексикона в сознании носителя языка представляется возможным через процедуру классификации семантического материала. Суть метода заключается в том, что испытуемым предлагают классифицировать некоторое количество слов на группы. Количество групп не ограничено или задано заранее. При обработке данных такого эксперимента вначале составляется матрица на каждого испытуемого, учитывающая все объединения. Затем составляют общую матрицу, которая отражает данные в процентах. Естественно, что некоторые слова объединяются испытуемыми чаще, чем другие. Далее представленные в матрице данные подвергаются кластер-анализу – объединению объектов в последовательные группы. Вначале объединяются слова, которые ближе всего по значению друг к другу, исходя из числового показателя в матрице, затем эти пары объединяют с другими парами и отдельными словами. В результате формируются ряды кластеров, организующие материал на разных уровнях семантической близости. В итоге получается своеобразное древо кластеризации. Чем ближе сходство слов, тем короче ветви дерева, соединяющие эти слова.

Так, в экспериментах отечественного психолога В.Ф. Петренко были выделены такие кластеры, как средства для хранения вещей, средства транспортировки, тело и его модели. При большом количестве испытуемых и значительном наборе слов кластер-анализ позволяет дополнительно выявить важные семантические закономерности.

Метод толкования понятий. Определение содержания слова-понятия может касаться конкретных или отвлеченных понятий; в определении фиксируется наиболее важное, что должно быть усвоено в понятии. Поэтому определение какого-нибудь понятия зависит от того, насколько важные признаки понятия обследуемому удастся отметить.

Определение предметов, обозначаемых словами-понятиями, имеет несколько ступеней точности. Оно может быть точным, когда указывается родовое и видовое различие, или правильным, но недостаточно точным, когда указывается только род, словесное определение считается толкованием более низкой семантической ступени в том случае, когда указывается назначение предмета, и недостаточно определение, например, когда отмечаются только наглядные признаки предмета – форма, цвет. Можно предлагать такие вопросы: «*Что такое стол? / лошадь / трактор / звезда / правда / обязанность?*» и т.п. При анализе ответов обследуемого обращают внимание на их качество: были ли указаны существенные признаки определяемого предмета, не было ли расплывчатости определения, наличие в определении предмета несущественных деталей (их количество), склонность к пустому резонерству. Этот эксперимент позволяет, также учесть, справляется ли испытуемый с задачей, объединяет ли признаки и свойства, постепенно поднимаясь до более высоких ступеней обобщения признаков предмета.

Метод классификации и метод толкования понятий – это методы измерения лексикона. Они используются и как обучающие методики, на основе которых может быть разработана система упражнений и заданий для развития лексической стороны речи ребенка.

В возрастной группе детей от 3 до 5 лет для исследования слуховой функции у детей 3–5 лет широко применяется игровая тональная и речевая аудиометрия. Эффективным методом подкрепления реакции на звук служит игра с активным двигательным участием ребенка. При помощи зрительно-кинестетического рефлекса у ребенка вырабатывается ответная двигательная реакция, заключающаяся в том, что на каждый удар по ксилофону; он снимает одно кольцо игрушечной пирамиды. Через 2–4 недели регулярных занятий он уже снимает кольцо пирамиды в ответ лишь на звуковой раздражитель.

А.В. Егоров (1966) предложил методику, заключающуюся в том, что в ответ на подачу звука той или иной высоты ребенок должен отыскать картинку, изображение на которой, по его мнению, ассоциируется с высотой подаваемого тона. Например, на звучание низкого тона ребенок должен выбрать картинку с изображением животного, издающего низкий звук – слона, среднего – автомобиль, высокого – птичку. Применение данной методики в значительной мере зависит от уровня умственного развития обследуемого. Ее преимуществами являются простота исполнения, возможность произвести оценку слуховой функции ребенка на разных частотах.

Общая цель диагностики – определение уровня фонематического восприятия с выделением нечеткости различения фонем, неподготовленности к элементарным формам звукового анализа и синтеза, затруднений при анализе звукового состава речи.

Дети, имеющие отклонения в развитии фонематического восприятия, не могут ни четко повторить звуки, ни правильно показать картинки с определенным звуком. Возможны частичные нарушения, связанные с недостаточным различением одной группы звуков или одной пары звуков при хорошем распознавании других звуков. Однако даже небольшие отклонения могут стать причиной затруднений при совершении ребенком действий звукового анализа.

В целом выбор конкретной методики при исследовании речевого развития детей осуществляется на основании имеющихся данных о наличии той или иной логопедической особенности, а также ряда других особенностей диагностируемого ребенка: возраста, наличия речи, наличия других дефектов развития.

Тема 7. Требования образовательных стандартов к развитию лексической стороны речи дошкольников

Согласно образовательному стандарту «Дошкольное образование» и учебной программе дошкольного образования целью речевого развития детей от 5 до 6 (7) лет является формирование лексического, грамматического, фонетического уровней системы языка, диалогической и монологической речи как средства общения. Задачами развития воспитанника в деятельности являются:

- приобщать детей к богатству русского и белорусского языков, формировать ценностное отношение к ним;
- развивать активную речь детей, содействовать налаживанию их речевого общения в совместных играх, других видах деятельности;
- формировать элементарное осознание языковой и речевой действительности;
- совершенствовать умения слушать и понимать речь окружающих людей, участвовать в диалоге;
- самостоятельно составлять описательные и повествовательные рассказы; развивать словесное творчество.

В соответствии с учебной программой дошкольного образования к словарю старшего дошкольника предъявляются следующие требования, т.е. дошкольник должен уметь:

- подбирать слова, наиболее точно обозначающих свойства, качества, признаки предметов (*хрупкий, прозрачный, бесцветный, звонкий, плотный, шершавый, рвется, мнется, размокает*), а также материал, из которого они сделаны (*дерево, пластмасса, стекло, металл, ткань, пластик и т.п.*);
- овладеть некоторыми видовыми и родовыми понятиями, осуществление их дифференциации (*тарелка глубокая и мелкая; транспорт наземный, подземный, воздушный, водный; одежда зимняя, летняя,*

демисезонная; куртка зимняя и осенняя; посуда кухонная и столовая; продукты молочные и мясные); представлениями о значении (смысле) слова (*шепотом* – «тихо говорить», *на цыпочках* – «тихо идти», *мчаться* – «быстро бежать», *огромный* – «очень большой»), необходимости в разговоре употреблять слова в соответствии с их значением.

- понимать некоторых отношений между словами: антонимии (*свежий хлеб* – *черствый хлеб*; *свежая рубашка* – *грязная, мятая рубашка*), синонимии (*свежий хлеб* – *мягкий, теплый хлеб*; *свежая рубашка* – *чистая рубашка*), многозначности (*острый нож, острый язык, острая горчица; бежит река, бежит мальчик, бежит время*), активное использование их в речи;
- проявлять интерес к значению слова, особенно мотивированного (*вьюнок* – «вьется», *голубика* – «голубая», *гвоздика* – похожа на гвоздик», *моховик* – «растет во мху», *медосбор* – «сбор меда пчелиными семьями»);
- понимать доступных фразеологизмов (*спустя рукава, из пустого в порожнее, зарубить на носу, повесить голову* и т.п.); образных выражений в загадках, объяснение смысла поговорок, использование их в своей речи;
- понимать и использовать омонимы.

В соответствии с государственным стандартом в лексиконе старшего дошкольника должны быть слова, наиболее точно обозначающие свойства, качества, признаки предметов, а также материал, из которого они сделаны; усвоены отношения антонимии, синонимии, многозначности между словами. Старший дошкольник должен овладеть некоторыми видовыми и родовыми понятиями, осуществлять их дифференциации.

Вопросы для контроля за усвоением знаний

1. Опишите структуру языковой способности.
2. Что понимают под «речевым онтогенезом»? Каково соотношение онто- и филогенеза?
3. Кто изучал детскую речь как особый предмет исследования?
4. Как распределяются периоды речевого онтогенеза с учётом развития когнитивной сферы?
5. Опишите основные процессы доречевого периода?
6. Каковы главные когнитивные процессы когнитивно-языкового периода?
7. Перечислите главные особенности собственно языкового периода.
8. Что понимают под «лексиконом» ребёнка?
9. Каковы этапы освоения лексикона в детском возрасте?
10. Как происходит усвоение значений слов в речевом онтогенезе?

11. Кто из современных психолингвистов исследует проблемы речевого онтогенеза?
12. Какие методы исследования детской речи вы знаете?
13. Кем был предложен метод классификации и в чём его эффективность?
14. Опишите основные методы исследования слухового восприятия дошкольников с нарушениями речи.
15. Каковы требования к развитию речи дошкольника, предъявляемые государственным стандартом?

Раздел II. ЭТАПЫ РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА В НОРМЕ

Тема 1. Характеристика речевого развития ребёнка в раннем возрасте

Общая психологическая характеристика

Эмоциональная жизнь детей этого возраста значительно дифференцируется. Зарождение эмоциональной реакции на похвалу создает условия для развития самолюбия и чувства гордости. В то же время под влиянием положительной и отрицательной оценки формируется чувство стыда. Происходит *социализация эмоций*, ребенок осваивает способы их выражения. Возросшая роль слова перестраивает эмоциональные процессы. Связь между чувством и представлением создает предпосылки для их регуляции. Быстрые темпы развития в сочетании с любопытством и любознательностью приводят к тому, что представления о том или ином предмете иногда оказываются изменяемыми, непрочными. Непрочность представлений затрудняет в ряде случаев понимание вопросов взрослого, приводит к неправильным ответам на них.

В поведении ребенка наблюдается отсроченное подражание увиденному, что говорит об умении действовать на основе сформированного образа. О первых *проявлениях воображения* свидетельствует возникновение воображаемой ситуации с воображаемыми предметами. З. Фрейд рассматривал воображение как первичную форму детского сознания. Он полагал, что сознание ребенка до определенного возраста свободно от реальности и направлено на удовлетворение его желаний. Принцип удовольствия, который господствует в раннем детстве, находит свое отражение в фантазиях ребенка. В работах З. Фрейда и его последователей показано, что аффективное воображе-

ние может выступать в качестве защитного механизма, регулирующего взаимоотношения личности и среды. Познавательное воображение Ж. Пиаже связывал с развитием символической функции, которая рассматривалась как форма репрезентативного мышления, позволяющего предвосхищать изменения действительности. Одной из причин его возникновения является психологическая дистанция между ребенком и взрослым или объектом его желаний.

О.М. Дьяченко в работе «Об основных направлениях развития воображения дошкольника» утверждает, что *аффективное воображение* возникает в ситуациях противоречия, возникающего в процессе формирования у ребенка образа «Я». Оно выполняет регулируемую функцию в процессе усвоения норм социального поведения, а также выступает в качестве защитного механизма личности. Защитная функция может осуществляться через многократную репрезентацию травмирующих воздействий или через создание воображаемой ситуации, снимающей фрустрацию.

Воображение проявляется в игре, о чем свидетельствуют возникновение воображаемой ситуации и игровое переименование предметов. Развитие воображения в раннем и младшем дошкольном возрасте обусловлено опосредованным через аффективную сферу формированием таких психологических функций, как память, внимание, восприятие, мышление, речь и т.д. Дифференциация воображения происходит с преобладанием аффективного типа, что обусловлено возрастными особенностями.

Комплексное восприятие помогает ребенку уточнить представления о предметах и различиях между ними, т.е. совершенствует аналитическую деятельность.

Итак, психическое развитие ребенка раннего возраста характеризуется эмоциональными особенностями: гордостью за собственные достижения; развитием познавательного воображения аффективного типа и на его основе – комплексного восприятия.

Специфика мышления

Умелые, правильные объяснения окружающих и собственные наблюдения развивают представления ребенка. Он начинает лучше ориентироваться в окружающем мире, приучается сравнивать, сопоставлять различные явления, устанавливать их связь, причину, искать объяснения, т.е. мыслить. Внимательное рассматривание способствует лучшему знакомству ребенка с наблюдаемым предметом и его запоминанию.

А.М. Леушина в работе «О своеобразии образов в речи маленьких детей» установила взаимосвязь между конкретным образом и степенью его эмоциональной близости ребенку. Все словесные представ-

ления осмысливаются ребенком только через его чувственный опыт и переводятся им в *зрительно-наглядные образы*. Смысловая и структурная стороны речи младшего дошкольника определяются доминирующей ролью того наглядного образа, который возникает в его сознании. Аффективная основа в структуре образа является доминирующей. Это выражается в возрастании умения безошибочно узнавать предмет на рисунке, в игрушке независимо от его цвета, величины, формы, а также в резком уменьшении примеров полисемантизма в речи. Дети овладевают умением узнавать действия на рисунке и воспроизводить их в натуре. Совершенствуется *умение воспринимать более сложную сюжетную инсценировку с большим числом персонажей и действий*. Кроме того, дети начинают понимать рассказы о событиях, знакомых им по прошлому опыту (без показа предметов, игрушек, картин). После 2,5 лет они понимают смысл речи взрослого о событиях и явлениях, не бывших непосредственно в их личном опыте, но состоящих из знакомых им элементов.

Благодаря расширяющемуся кругу представлений, развитию обобщения узнавание и различение предметов детьми третьего года жизни улучшаются, но остаются ошибки по сходству, т.е. имеет место называние одним и тем же словом сходных предметов. Когда дети относительно хорошо знают предметы, в основе таких обобщений находится группа признаков: внешнее сходство, род, назначение предмета. При формировании способности обобщения известную роль играют эталоны, подсказанные взрослыми. Они облегчают объединение под одним общим словом группы предметов. Но в связи с ограниченным личным опытом ребенка его самостоятельные упражнения в этой области нередко приводят к ошибкам. При этом вследствие недостаточности личного опыта и влияния уже сложившихся стереотипов ребенок может неправомерно расширить границы общепринятого применения слов. Однако усвоенный стереотип в сочетании с незначительным кругом представлений, недостаточной подвижностью нервных процессов может затруднять восприятие и воспроизведение нового материала.

Итак, в младшем дошкольном возрасте развивается наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, а также происходит развитие и дифференциация воображения.

Развитие речи

Ф.А. Сохин в исследовании «О задачах развития речи» указывает, что речь детей начинает приближаться к речи взрослых, т.е. *создаются условия для речевого общения*. Очень важно в это время исправлять недостатки произношения, стимулируя правильное произношение слов языка. Необходимо использовать имеющиеся ситуации или

организовать их так, чтобы можно было поговорить с ребенком по поводу того, что он видит, задать ему вопросы.

После 2,5 лет проявляется речевой негативизм.

Специфика деятельности

С 2 лет начинается когнитивно-языковой период в жизни ребенка, когда формирование психических функций происходит быстрыми темпами.

А.Г. Рузская характеризует период от 2,5 до 3,5 лет как время самой *простой формы коммуникативного взаимодействия*. Детей радует сам процесс совместных действий, например манипуляции с игрушками.

Подражательные действия, проявляющиеся у детей на третьем году жизни, активизируются в процессе общения малышей с детьми старшего дошкольного возраста, пример которых маленьким близок и доступен. Влияния на детей в процессе общения разнообразны: это и примеры действий, и примеры взаимоотношений, новые слова и понятия, манера поведения и т.д.

На основе предметной деятельности начинает развиваться игровая; развивается ситуативно-деловое общение со взрослыми, происходит его трансформация во внеситуативно-познавательное взаимодействие. Общение со сверстниками возникает на третьем году жизни и осуществляется в форме *эмоционально-практического общения*.

Таким образом, в игровой деятельности детей зарождаются творческие элементы, так как они вводят в игру собственные замещения, четко фиксируя сходство и различия между предметами и их заместителями.

Тема 2. Общая характеристика речи кризиса трёх лет

Специфика мышления

Общая психологическая характеристика

3-й год жизни ребенка, особенно вторая его половина, является периодом наиболее интенсивного развития мыслительных процессов, чувств, возникновения зачатков воли, усложнения игровой деятельности. В конце 3-го года жизни дети начинают понимать юмор. Чаще всего смешным для них бывает то, что выходит за рамки обычных представлений. Но при этом нужны объяснения взрослого, чтобы ребенок правильно понял то, что видит. Наряду со способностью различать, анализировать у детей третьего года жизни благодаря комплексному типу восприятия совершенствуется *способность обобщения*.

Важнейшей потребностью детей этого возраста является стремление к познанию предметов и их качеств: величины, формы, цвета, потребность в активной самостоятельной деятельности, имеющей целенаправленный характер, а также в содержательном общении со взрослыми.

Развитие речи

К 3 годам при нормальном развитии ребенок осваивает все основные грамматические категории языка разговорной речи. Он изменяет слова, используя морфологические средства, говорит короткими грамматически оформленными предложениями.

В этом возрасте ребенок уже владеет теми средствами, которые необходимы и достаточны для его полноценного общения, потребность в котором возрастает. Это разговорная речь: она произвольна и ситуативна, проявляется неполными предложениями, характерными для диалогической формы речи. Встречаются инновации при образовании именительного падежа множественного числа («снеги», «небы», «супы») и в косвенных падежах единственного и множественного числа существительных («ручков», «ножков»), при образовании форм глаголов хотеть и положить («хочем», «ложить»). Появляются словообразовательные окказионализмы («хвостята», «дитяки» и т.п.). Отличаются спонтанные звукоподражательные игры, игры со звуками и рифмами («туту» – едет на поезде; «ам-ам» – изображает еду; «би-би» – едет на машине). В такой форме проявляются языковые игры детей.

Конструкции предложений начинают формироваться в раннем возрасте, когда ребенок манипулирует с предметами и игрушками. Младший дошкольник в общении, в игре активно осваивает разные типы структурных схем простого предложения.

Речь 3–4-летних детей обычно фразовая и состоит из простых коротких предложений. В основе предложения лежит структурная схема, в соответствии с которой выражаются главные члены предложений (подлежащее, сказуемое), а также происходит распространение высказывания за счет определений, дополнений, обстоятельств.

Характерны назывные предложения, состоящие из одного подлежащего, и двусоставные, в которых подлежащее – имя, а сказуемое – глагол или прилагательное, наречие, существительное в именительном или косвенном падеже.

Идет непрерывный процесс увеличения пассивного и активного словаря. Ребенок учится склонять и спрягать слова, изменять их по падежам и числам, образовывать формы повелительного и изъявительного наклонения глагола, изменять их по временам и лицам, согласовывать слова в роде, числе, падеже.

Дети в этом возрасте понимают разговорную речь, соответствующую их возрастным особенностям; владеют навыками активной речи, необходимыми для общения с окружающими; способны рассказать об увиденном, запомнить и прочесть небольшое стихотворение. К 4 годам дети научаются пользоваться в общении всем имеющимся у них запасом слов. Они умеют отвечать на вопросы и могут пересказать сказки и рассказы. В сложно-дидактических играх и играх-драматизациях интенсивно происходит процесс формирования синтаксической структуры детских высказываний, соотнесение языковых форм и конструкций с движениями и действиями ребенка, перевод неречевых средств общения в речевые.

3-й год жизни – очень важный этап в освоении грамматического строя речи ребенка. Это период интуитивного постижения языковых закономерностей, время пробуждения языкового сознания. От того, насколько наполнена жизнь малыша, от богатства языковой среды и деятельности, зависит весь ход дальнейшего речевого развития.

Специфика деятельности

Развитие ребёнка происходит в различных видах деятельности – игре, конструировании и др. Важнейшим видом деятельности дошкольника является игра. Осваивая способы игрового поведения – простое манипулирование игрушками, распределение атрибутов, ролей и т.д., ребенок вынужден осваивать и необходимые для игры способы речевого поведения, функциональные типы высказываний.

К концу 3-го года жизни складываются все те черты, которыми характеризуются дети следующей возрастной ступени – 4-го года жизни. Игра ребенка этого возраста уже с полным основанием может считаться основным видом его деятельности. Складываются *предпосылки для сюжетно-ролевой игры*, которые проявляются следующим образом:

- ребенок вовлекает в игру предметы, замещающие реальные, и называет их в соответствии с их игровым значением;
- усложняется организация игровых действий, приобретая характер цепочки, отражающей логику связей;
- действия обобщаются и отделяются от предмета;
- ребенок стремится действовать самостоятельно, но по образцу, представленному взрослым.

Д. Б. Эльконин в работе «Психологические вопросы игры дошкольника» подчеркивает огромное значение *аффекта в процессе игровой деятельности*, его влияние на развитие личности ребенка, мышления, воображения, восприятия, речи. А. Г. Рузская в пособии «Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками» характеризует *ситуа-*

тивно-деловую форму общения этих детей, развитие которой происходит в процессе делового сотрудничества со взрослым.

Благодаря выраженной потребности и способностям подражанию, особое значение приобретает общение детей не только со взрослыми, но и с другими детьми. В творческой детской игре активно развивается речь ребенка и его потребность в общении.

Тема 3. Речевое развитие в возрасте пяти лет

Общая психологическая характеристика

Исследования отечественных и зарубежных психологов показывают, что на протяжении 5-летнего возраста ребенок проходит несколько этапов развития, каждый из которых характеризуется рядом изменений и новообразований в психике и поведении. Согласно периодизации психо-сексуального развития, предложенной З. Фрейдом, в 5 лет происходит переход к его *латентной стадии*. К этому возрасту, по мнению Фрейда, заканчивается формирование личности ребенка, связанное с разрешением «эдипова комплекса». Данный период характеризуется *пиком страхов, повышением обидчивости, ростом чувства неудовлетворенности собой*.

Развитие психических процессов у 5-летних детей идет по двум направлениям. С одной стороны, наблюдается дальнейшая специализация и дифференциация психических функций, с другой – отмечается возникновение элементов произвольности, которые позволяют по-новому структурировать и организовывать их познавательную деятельность и поведение.

Специфика мышления

По данным Дж. Брунера, в процессе развития познавательной сферы детей происходит овладение все более совершенными способами презентации прошлого опыта, начиная от двигательного и заканчивая наглядным, а потом и символическими представлениями. Это позволяет ребенку все дальше отходить от определенного стимула, постигая его место и природу в более широкой области и овладевая более сложными способами переработки информации. По мнению Дж. Брунера, появление символических представлений ведет к тому, что стратегии (последовательности решения, которые выбирает ребенок, пытаясь вывести некоторое понятие), используемые детьми, значительным образом изменяются. Проведенное ученым исследование стратегии формирования понятий детьми 3, 5 и 7 лет показало, что около 5 лет реакции существенно меняются.

В исследованиях Л.А. Венгера и его сотрудников, которые проводились на материале пространственных, мнемических и элементар-

ных механических задач, показано, что наглядное мышление детей на определенном этапе развития приобретает схематизированный характер. Дети оперируют схематизированными образами, в наглядной и вместе с тем обобщенной форме отображающими предметы, явления, их связи и отношения. Под влиянием обучения усвоение слов ребенком происходит на основе словесно-отвлеченного способа мышления, определение содержания слов дается по представлению; анализ предметов становится более тонким и глубоким. Наблюдаются первые попытки иерархирования понятий. Усваивается не только способ, но и принцип обозначения групп предметов и даются наименования групп предметов на основе выделения общего существенного признака, а при отсутствии соответствующего слова дается свое наименование группам предметов с учетом того общего признака, на основе которого предметы могли бы быть объединены одним словом.

На более высокую ступень поднимается и процесс обобщения: дети могут составлять группы предметов по общим существенным признакам, даже если эти признаки носят отвлеченный характер и не проявляются в каждом конкретном предмете.

Речевое развитие

В 5 лет происходит интенсивное развитие речи. На протяжении дошкольного возраста формируется планирующая и регулирующая функция речи. В старшей группе детского сада по сравнению со средней группой примерно в 3,5 раза увеличивается количество детей, полностью принимающих инструкцию и способных отсроченно выполнить действие по этапам. О возрастании роли словесной инструкции у данных детей свидетельствуют исследования, проведенные *И.Г. Дименштейн*. Согласно им, количество детей, правильно выполняющих гимнастические упражнения по речевой инструкции, возрастает с 0% в 4–5 лет до 30% в 5–6 лет.

А.Р. Лурия также отмечает, что с 5 лет речь начинает выполнять основную нагрузку в регуляции поведения и деятельности детей. Ребенок становится способным подчинять свои действия принятой программе, контролировать ее выполнение. *З.И. Истомина* в своем исследовании, посвященном изучению влияния словесного образца и наглядного материала на развитие речи дошкольника, предлагала детям составить рассказ без картинки и по ней. В ходе исследования она обнаружила снижение ситуативности детских высказываний на 6-м году жизни, которое проявлялось в уменьшении количества указательных частиц и наречий, заменяющих другие части речи, а также в уменьшении роли изобразительных жестов при рассказывании. По ее мнению, значительное число ситуативных моментов и одинаковая степень связности речи в высказываниях как по образцу, так и без не-

го свидетельствует о переходе детей на более высокий уровень связанных форм речи. *А.О. Богатырева* исследовала возрастные особенности понимания и употребления слов рассматриваемыми детьми. На основании полученного материала она выделила следующие *параметры развития их речи*:

- дети объединяют группы предметов по общим признакам, свободно владеют словами, обозначающие предметы, используемые в их деятельности;
- успешно справляются с заданиями по обозначению групп различных предметов одним словом;
- не обнаруживают значительных расхождений между пониманием слов и их употреблением;
- наблюдаются существенные сдвиги в развитии понимания и употребления слов в процессе обучения.

В этом возрасте меняется структура раскрытия содержания слов: если раньше ребенок на первое место ставил функциональный признак, то теперь предмет рассматривается всесторонне: выделяются прежде всего характерные признаки предмета, а затем его назначение; выделение и название признаков предмета происходят в процессе сравнения.

Специфика деятельности

Игровая деятельность носит всё больше социальный характер: ролевые игры различной тематики занимают всё большее место в жизни ребёнка. Он начинает демонстрировать усвоение «считанных» социальных сценариев и закрепляет их в процессе игры с другими детьми. Частью игровой становится учебная деятельность

5-летний возраст характеризуется переходом от одной фазы развития к другой внутри одной стадии дошкольного возраста. Этот период сопровождается рядом изменений и новообразований в психике и поведении ребенка, которые изучены еще очень слабо.

Вопросы для контроля за усвоением знаний

1. Какова специфика раннего возраста в онтогенезе речи и психики в целом?
2. Охарактеризуйте предпосылки для становления сюжетно-ролевой игры.
3. Проведите сравнительный анализ ситуативно-деловой и внеситуативно-познавательной форм общения.
4. Раскройте основные достижения раннего возраста в эмоционально-волевой сфере и сфере коммуникации.
5. Дайте общую характеристику речевому развитию в возрасте 3 лет.

6. По каким механизмам происходит формирование структуры предложений?
7. Раскройте специфику развития морфологической стороны речи детей 3–4 лет.
8. Перечислите основные симптомы кризиса трех лет?
9. Каковы основные новообразования кризиса трех лет?
10. Каковы основные подходы ученых к исследованию детей возраста 5 лет?
11. Перечислите основные параметры развития речи детей 5 лет.

ПРАКТИКУМ

Практическое занятие № 1.

Специфика развития детской речи в доречевом периоде

Цель – определить специфику речевого развития детей до 2 лет.
Задачи: из курса «Семиотика» вспомнить и воспроизвести как можно больше кинесических знаков и с их помощью «реконструировать» знаки протоязыка.

Теоретические вопросы для обсуждения:

1. Функциональные и фонетические особенности крика.
2. Функции лепета и его особенности.
3. Специфика коммуникации ребёнка в доречевом периоде.

Литература

1. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 1997.
2. Белянин В.П. Психолингвистика. – М., 2005.
3. Глухов В.П. Основы психолингвистики. – М., 2005.

Практическое занятие № 2.

Специфика развития детской речи в преддошкольном периоде

Цель – определить специфику речевого развития детей 2–3 лет.
Задачи: собрать психолингвистический материал, иллюстрирующий фонетические, лексические и грамматические особенности речевого развития детей 2–3 лет; проанализировать речевой материал; разработать вопросы для интервью; проинтервьюировать 1–2 детей; обработать результаты интервью; сделать выводы.

Теоретические вопросы для обсуждения:

1. Этапы формирования фонематического слуха; понятие «своего» языка (по Э.Велтен). Фонетическая дислалия.
2. Специфика овладения «внешней» стороной речи: фонетический багаж к 3 годам жизни.
3. Лексический запас и усвоение грамматических категорий. «Физиологический аграмматизм». Особенности синтаксиса.
4. Связная речь в виде ситуативной речи (преддошкольный период).

Литература

4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 1997.
5. Белянин В.П. Психолингвистика. – М., 2005.
6. Глухов В.П. Основы психолингвистики. – М., 2005.

Практическое занятие № 3.

Специфика развития детской речи в дошкольный период

Цель – определить специфику речевого развития детей 4-6 лет

Задачи: собрать психолингвистический материал, иллюстрирующий фонетические, лексические и грамматические особенности речевого развития детей; проанализировать речевой материал; разработать вопросы для интервью; проинтервьюировать 1–2 детей; обработать результаты интервью; сделать выводы.

Теоретические вопросы для обсуждения:

1. Этапы формирования звуко-буквенного образа слова.
2. Специфика овладения «внешней» стороной речи: фонетический багаж к 5–6 годам жизни.
3. Лексический запас и усвоение грамматических категорий. Особенности синтаксиса.
4. Связная речь в виде ситуативной речи: речь-сообщение, рассказ-монолог. Переход к связной контекстной речи.

Литература

7. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 1997.
8. Белянин В.П. Психолингвистика. – М., 2005.
9. Глухов В.П. Основы психолингвистики. – М., 2005.

Практическая работа № 4.

Специфика развития детской речи в школьный период (6-8 лет)

Цель – определить специфику речевого развития в младшем школьном возрасте.

Задачи: собрать психолингвистический материал, иллюстрирующий фонетические, лексические и грамматические особенности речевого развития детей; подготовить тексты для чтения; разработать вопросы к тесту; разработать задания для проверки навыков письменной речи; сделать выводы.

Теоретические вопросы для обсуждения:

1. Формы внешней устной речи.
2. Письменная речь как особый вид речевой деятельности.
3. Письмо и чтение как виды речевой деятельности.

Литература

10. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 1997.
11. Белянин В.П. Психолингвистика. – М., 2005.
12. Глухов В.П. Основы психолингвистики. – М., 2005.

**Практическая работа № 5.
Онтогенез детской речи**

Цель – определить этапы речевого развития детей и выявить специфику этого развития на каждом из этапов.

Задачи: проанализировать собранный материал и систематизировать его в соответствии с этапами развития речи (по Ж.Пиаже); привести примеры, демонстрирующие этапы освоения слова (по Блонскому); привести примеры, демонстрирующие использование языка детьми в различных функциях (номинативной, коммуникативной, когнитивной, эстетической, экспрессивной).

Теоретические вопросы:

1. Формирование речевой деятельности в онтогенезе.
2. Формирование лексического строя речи.
3. Детское словотворчество.
4. Формирование грамматического строя речи.

Литература

13. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 1997.
14. Белянин В.П. Психолингвистика. – М., 2005.
15. Глухов В.П. Основы психолингвистики. – М., 2005.

ОБУЧАЮЩИЕ ЗАДАНИЯ ПО ТЕМАМ КУРСА

Предлагаемые задания ранжируются с учетом индивидуально-типологического подхода к процессу обучения: от действий на узнавание, распознавание понятий, различение и установление подобия (первый уровень, 1–2 балла) до применения знаний в незнакомой ситуации для решения проблем (пятый уровень, 9–10 баллов).

Задание 1. Дайте определение: *онтогенез ;речевой онтогенез; возрастная психолингвистика; предмет возрастной психолингвистики.*

Задание 2. Согласны ли вы с мнением Ч. Дарвина, что разница в интеллектуальных способностях человека и высших животных скорее количественная, чем качественная? Аргументируйте свою точку зрения.

Задание 3. Выберите правильные утверждения:

а) основной признак человеческой речи – *семантичность*;
б) перемещаемость – это способность «перемещать» названия слов с одного объекта на другой; в) выводы Р.О. Якобсона о специфике генетов языка тесно связаны с теорией И.П. Павлова о первой и второй сигнальной системах; г) Ч. Хоккет выделил и описал критерии языка животных; д) культурная преемственность свойственна только человеческой коммуникации.

Задание 4. Докажите, что у человеческого языка социальная основа.

Задание 5. Как вы считаете, откуда у ребенка языковая способность? Передается ли она по наследству или же становится результатом его психического развития?

Задание 6. Опишите, как крик становится знаком.

Задание 7. Продолжите фразы: *Стадия крика длится; Основная функция гуления.....; Голосовая эволюция в лепетный период подчинена.....; Фонетические особенности языка проявляются к; Попытки связать два слова в фразу проявляются.....; Овладение грамматикой начинается ...*

Задание 8. Укажите, какова роль интонации в дословесном периоде развития речи ребенка.

Задание 9. По вашему мнению, когда и почему у ребенка проявляется подлинное понимание значения слова.

Задание 10. Структурно представьте этапы становления фонетического строя речи ребенка.

Задание 11. Приведите доказательства того, что значения, которые ребенок вкладывает в свои первые лексемы, развиваются одновременно с развитием его мышления.

Задание 12. По вашему мнению, когда и почему у ребенка проявляется подлинное понимание значения слова.

Задание 13. Структурно представьте этапы становления фонетического строя речи ребенка.

Задание 14. Приведите доказательства того, что значения, которые ребенок вкладывает в свои первые лексемы, развиваются одновременно с развитием его мышления.

Задание 15. Почему развитие активной речи ребенка отстает от развития речи пассивной?

Задание 16. Укажите, какие механизмы задействованы в детском словотворчестве. Приведите примеры.

Задание 17. Проанализируйте высказывания детей с точки зрения проявлений метаязыковой деятельности. Цифра в скобках после каждого высказывания обозначает возраст ребенка. Примеры взяты из книги «Говорят дети» (1996). - *Собачки не говорят, собачки авают.* (3)- *Вы видели двухребеночную коляску?* (4)-*Домочадцы – это такие люди, которые курят дома.* (5)- *Суп сегодня исключительный ...Из ключа сварили?* (2,10)

Задание 18. Почему к концу дошкольного возраста исчезает детское словотворчество?

Задание 19. Восстановите последовательность усвоения ребенком морфологических форм: а) падеж именных частей речи; б)именительная форма существительных; в)число существительных; г)лицо глагола; д)категория наклонения; е)категория времени.

Задание 20. Составьте схему развития грамматики у ребенка.

Задание 21. Какая теория формирования языкового сознания в онтогенезе является наиболее убедительной, на ваш взгляд?

Задание 22. Перечислите основные принципы развития детской речи, выдвинутые Т.Н. Ушаковой.

Задание 24. Укажите основные этапы речевого развития ребенка.

Задание 25. На каком основании дошкольный возраст считается стадией самонаучения языку?

Задание 26. В чем своеобразие форм дискурса у школьника?

Задание 27. Найдите ошибки: а) *устная речь формируется у ребенка в процессе обучения;* б) *письменная речь вторична;* в) *устная речь спонтанная, а письменная – специально подготовленная;* г) *в устной речи возможна корректировка замысла;* д) *письменный язык представлен двумя системами знаков;* е) *письменный дискурс содержит только вербальные средства выражения;* ж) *письмо – это текст в тексте.*

Задание 28. Как вы понимаете высказывание: «Овладение родным языком у школьника проходит под знаком дискурса»?

Задание 29. В чем своеобразие форм дискурса у школьника?

Задание 30. Как происходит процесс развития уровней языковой системы в период «школьного» возраста?

Задание 31. Продолжите фразы: *Формирование письменной речи включает в себя усвоение....Письменная речь, в отличие от устной, изначально является....Тип дискурсивного мышления языковой личности определяют....Репрезентативная стратегия построения дискурса имеет установку....Нарративная стратегия формирования текста несет в себе....Дискурсивное поведение школьников среднего звена.....К окончанию школьного возраста личность обретает.....*

Задание 32. Приведите примеры использования нарративной стратегии.

Задание 33. Какие стратегии преобладают в речи детей 6–7 лет?

Задание 34. Как протекает формирование скрытого механизма речи в онтогенезе?

Задание 35. Дайте определение: *критический возраст для усвоения родного языка; владение языком.-...; родной язык-...; языковая компетенция ребенка-...; детская асимметрия развития речи и мышления-...; речевые ошибки -...; механизмы оговорок -...; ослышки-...*

Задание 36. Укажите причины возникновения речевых ошибок у детей.

Задание 37. Укажите, какие ошибки могут возникать на определенном этапе речемыслительного процесса: этап внутреннего программирования - ...; этап реализации программы --...; этап моторной реализации -

Задание 38. Почему, по мнению ученых, освоение языка нормально развивающимся ребенком протекает спонтанно, естественно?

Задание 39. Как осуществляется связь познавательных и речевых возможностей в речевой деятельности ребенка и взрослого?

Задание 40. Как вы понимаете высказывание Б.П. Китермана: *«Детский язык- не слабая форма развития языка вообще, а особое состояние языка, во многом сближающееся с языком взрослых, но в разных пунктах отличное от последнего».*

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПРОМЕЖУТОЧНОГО И ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ

Тест 1

1. Нарушением тембра голоса при нормальной артикуляции звуков речи, обусловленными дефектами ротовой и носовой полости, является:
 - а) механическая дислалия;
 - б) дизартрия;
 - в) ринолалия;
 - г) ринофония.

2. Последствиями перинатальной энцефалопатии являются:
 - а) локальный речевой дефект;
 - б) расстройство процесса письма;
 - в) сочетанный психоречевой дефект.

3. Недостатками звукопроизношения, связанными с различными нарушениями строения артикуляторного аппарата, характеризуется:
 - а) дизартрия;
 - б) дислалия;
 - в) дислексия.

4. Мелодико-интонационные нарушения характеризуются:
 - а) неправильным употреблением ударений;
 - б) ускоренным темпом речи;
 - в) неправильной перешифровкой фонемы в графему;
 - г) нарушениями, связанными с силой, высотой, тембром голоса.

5. Дислалия – это:
 - а) нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата;
 - б) нарушение звукопроизношения и тембра голоса, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами артикуляторного аппарата;
 - в) ФФН.

6. Патологически замедленный темп речи называется:
 - а) брадилалия;
 - б) тахилалия;
 - в) заикание.

7. Возможные варианты лингвистической структуры речевого нарушения при афазии:
 - а) все компоненты лингвистической структуры в норме;
 - б) нарушена только звуковая сторона речи;
 - в) все компоненты лингвистической структуры нарушены.

8. Существуют следующие виды нарушений письменной речи:
- а) дислексия (алексия), дисграфия (аграфия);
 - б) дислексия, аграфия;
 - в) дислексия, дисграфия.
9. Назовите виды речевых нарушений, которые выделяют только в клинико – педагогической классификации:
- а) ОНР, ФФН;
 - б) дислалия, алалия, ринолалия, дизартрия;
 - в) ОНР, заикание, тахилалия.
10. Явление, при котором ускоренная речь ребенка сопровождается аграмматизмами:
- а) полтерн;
 - б) баттаризм;
 - в) тахилалия.

Тест 2

1. Для речи умственно отсталых детей характерно:
- а) преобладание пассивного словаря над активным;
 - б) преобладание активного словаря над пассивным;
 - в) примерно одинаковый активный и пассивный словарный запас.
2. Среди ошибок произношения у детей с ЗПР преобладают нарушения – звуков:
- а) шипящих;
 - б) свистящих и сонорных;
 - в) шипящих и свистящих.
3. Дети с нарушенным слухом могут овладеть словесной речью:
- а) только обходными путями, в условиях специального обучения;
 - б) так же, как дети с сохранным слухом, но только в более поздние сроки;
 - в) только при использовании вспомогательного оборудования.
4. Специфика развития речи слепых и слабовидящих детей выражается в том, что:
- а) темпы развития соответствуют темпу развития речи нормально видящего сверстника;
 - б) использование неязыковых средств соответствует норме;
 - в) слабо используются неязыковые средства общения – мимика, пантомимика.

5. Для детей с речевой патологией характерен уровень развития игровой деятельности:
- а) невысокий;
 - б) соответствующий уровню сверстников с нормальным речевым развитием;
 - в) высокий.
6. У большинства детей с ДЦП отмечается:
- а) дизартрия;
 - б) дислалия;
 - в) ринолалия.
7. Психическое развитие детей с нарушением речи:
- а) подчиняется тем же законам, что и нормативное развитие, не отставая от него;
 - б) идет по особенному пути;
 - в) подчиняется тем же закономерностям, что и нормативное развитие, но отстает от него.

Тест 3

1. Профилактика – это:
- а) предупреждение возможных отклонений;
 - б) выявление нарушений;
 - в) исправление недостатков.
2. Отсроченная психопрофилактика является частью:
- а) первичной психопрофилактики;
 - б) вторичной психопрофилактики;
 - в) третичной психопрофилактики.
3. Вид невротических нарушений у детей с речевой патологией, возникающий как вторичное расстройство в возрасте от 7 до 10 лет:
- а) аффективный;
 - б) соматовегетативный;
 - в) эмоционально-идеаторный.
4. Укажите основные проявления, которыми характеризуется психомоторный уровень невротических нарушений у детей с нарушениями речи:
- а) гипердинамический синдром;
 - б) невротическая анорексия;
 - в) депрессивные переживания;
 - г) расстройство аппетита;
 - д) нарушение функций ЖКТ, терморегуляции, сна;

- е) страхи;
- ж) заикание.

5. Особенно действенной логопедическая профилактика будет в период:

- а) возрастных кризисов;
- б) сензитивности;
- в) поступления ребенка в школу.

Тест 4

1. Сферы, от состояния которых зависит восприятие и развитие устной речи:

- а) сенсорная;
- б) моторная;
- в) сенсорная и моторная.

2. Данные исследования зрительного восприятия у детей с речевой патологией показали:

- а) что оно отстает от нормы;
- б) находится в норме;
- в) опережает норму.

3. К детям с речевой патологией, у которых отмечается нарушение фонематического восприятия, относятся:

- а) всех дети;
- б) часть;
- в) никто.

4. Наиболее трудный элемент для восприятия и воспроизведения:

- а) буквы;
- б) звуки речи;
- в) цифры.

5. Восприятие, на которое делается опора в логопедической работе:

- а) слуховое;
- б) тактильное;
- в) зрительное.

Тест 5

1. Основными причинами слуховой агнозии являются поражения:

- а) слухового анализатора;
- б) вторичных отделов височной коры головного мозга;
- в) затылочной области коры.

2. Слуховая агнозия – это гностическое расстройство, отражающее нарушение слухового восприятия:

- а) при сохранной элементарной чувствительности;
- б) нарушение элементарной чувствительности;
- в) нарушении элементарной слуховой чувствительности.

3. К основным видам слуховой агнозии относят:

- а) ритмию, амузию, соматоagnoзию, собственно слуховую агнозию, речевую акустическую агнозию;
- б) буквенную агнозию, оптико-пространственную агнозию, амузию, нарушение интонационной стороны речи, ритмию;
- в) речевую акустическую агнозию, ритмию, амузию, собственно слуховую агнозию, нарушение интонационной стороны речи.

4. Вид слуховой агнозии, который является основным источником сенсорной афазии:

- а) речевая акустическая агнозия;
- б) нарушение интонационной стороны речи;
- в) собственно слуховая агнозия.

5. Нарушение, для выявления которого ребенку предлагается пропеть фразу:

- а) амузия;
- б) нарушение интонационной стороны речи;
- в) речевая акустическая агнозия.

6. Вид слуховой агнозии, сходный с явлениями нарушения фонематического слуха:

- а) ритмия;
- б) собственно слуховая агнозия;
- в) речевая акустическая агнозия.

7. Явление дефекта слуховой памяти заключается в том, что:

- а) ребенок не может выработать слуховые дифференцировки;
- б) не способен различить сходные звуки;
- в) не способен узнать знакомую мелодию.

8. Форма нарушения слухового гнозиса, при которой больной не может определить смысл простых, бытовых звуков:

- а) собственно слуховая агнозия;
- б) ритмия;
- в) речевая акустическая агнозия.

Тест 6

1. Агнозия – это:
 - а) расстройство памяти;
 - б) нарушение речи;
 - в) нарушение процессов узнавания.

2. Отделы мозга, поражение которых вызывается различные нарушения зрительно-перцептивной деятельности:
 - а) затылочно – теменные;
 - б) височной доли доминантного полушария;
 - в) нижней теменной доли левого полушария.

3. Зрительная агнозия, при которой больной не может одновременно воспринять несколько зрительных объектов или ситуацию в комплексе:
 - а) предметная;
 - б) символическая;
 - в) симультанная.

4. Предметная агнозия проявляется в неспособности больного:
 - а) запоминать лица;
 - б) зрительно идентифицировать объект;
 - в) идентифицировать буквы и цифры при сохранности их написания.

5. Нередко симультанная агнозия сопровождается нарушением:
 - а) движений глаз;
 - б) праксиса позы;
 - в) речи.

6. При диагностике симультанной агнозии больному предлагают:
 - а) поставить точку в центре круга;
 - б) описать какой-либо предмет;
 - в) прочитать текст.

Тест 7

1. Невозможность узнавать на ощупь вкладываемый в руку предмет – это:
 - а) анозогнозия;
 - б) аутоагнозия;
 - в) астереогноз.

2. Очаг поражения при тактильной агнозии находится:
 - а) в левой височной доле;
 - б) левой лобной доле;

- в) левом мостомозжечковом углу;
- г) вторичных полях коры теменной области головного мозга;
- д) продолговатом мозге.

3. « Пальцевая агнозия » – нарушение возможности узнавать пальцы рук с закрытыми глазами по-другому иногда обозначается как:

- а) синдром Герштмана;
- б) синдром Арджила – Робертсона;
- в) синдром Бернара – Горнера.

4. Феномен нарушения тактильного опознания цифр или букв называется:

- а) тактильная алексия;
- б) лобная атаксия;
- в) каузалгия.

5. Симптомы нарушения « схемы тела » называются:

- а) гиперестезия;
- б) соматоагнозия;
- в) аутоагнозия.

6. Гемисоматоагнозия – это нарушение:

- а) ориентировки в одной половине тела;
- б) способности нарисовать фигуру, предварительно опознанную на ощупь;
- в) опознания материала, из которого сделан предмет.

7. Амнестическая афазия – это:

- а) забывание названий предмета;
- б) невозможность переключения со слога на слог;
- в) повторение согласной в середине слога.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА КУРСОВЫХ РАБОТ

1. Характеристика этапов онтогенетического развития.
2. Характеристика активного лексикона (процессов словообразования, доморфологического, морфологического этапа) у детей с отклонениями в речевом развитии.
3. Выявление и коррекция лексико-семантических нарушений у детей с недоразвитием речи.
4. Формирование практической ориентировки в словообразовании в норме.
5. Развитие языковой способности у детей с нарушениями речи.

ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ

1. Особенности развития речи детей дошкольного возраста: третий год жизни (материалы, необходимые для консультации родителям).
2. Особенности развития речи детей дошкольного возраста: четвертый год жизни (материалы, необходимые для консультации родителям).
3. Особенности развития речи детей дошкольного возраста: пятый год жизни (материалы, необходимые для консультации родителям).
4. Особенности развития речи детей дошкольного возраста: шестой год жизни (материалы, необходимые для консультации родителям).
5. Особенности развития речи детей дошкольного возраста: седьмой год жизни (материалы, необходимые для консультации родителям).
6. Развитие фонематического слуха в раннем возрасте.
7. Лексика ребенка в исследовании А.Н. Гвоздева (глагол).
8. Лексика ребенка в исследовании А.Н. Гвоздева (существительное).
9. Лексика ребенка в исследовании А.Н. Гвоздева (прилагательное).
10. Лексика ребенка в исследовании А.Н. Гвоздева (числительное).
11. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка.
12. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка.
13. Развитие связной речи детей дошкольного возраста (возрастные закономерности).
14. Особенности антонимии и синонимии у детей с общим недоразвитием речи.
15. Характеристика речи детей с I уровнем общего недоразвития речи.
16. Характеристика речи детей с II уровнем общего недоразвития речи.
17. Характеристика речи детей с III уровнем общего недоразвития речи.
18. Характеристика речи детей с IV уровнем общего недоразвития речи.
19. Особенности нарушения слоговой структуры слова у детей с нарушениями речи.
20. Нарушение связной речи у детей с ОНР.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

Основная:

1. Белянин, В.П. Психолингвистика: учебник / В.П. Белянин. – 2-е изд. – М.: Флинта: МПСИ, 2004. – 232 с.
2. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351с.
3. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
4. Уланович, О.И. Психолингвистика: учеб.пособие / О.И. Уланович. – Мн.: Изд-во Гревцова, 2010. – 240 с.
5. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Республики Беларусь. – Минск: НИО; Аверсэв, 2013. – 416 с.
6. Шахарович, А.М. Общая психолингвистика. – М.: Прогресс, 1995. – 258 с.

Дополнительная:

1. Баскакова, И.Л. Практикум по психолингвистике: учеб. пособие для студентов педагогических и гуманитарных вузов / И.Л. Баскакова, В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 170 с.
2. Белянин, В.П. Основы психолингвистической диагностики / В.П. Белянин. – М.: Тривола, 2000. – 248 с.
3. Брунер, Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации: пер. с англ. / Дж. Брунер. – М.: Наука, 1977. – 195 с.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь /Л.С. Выготский. – М.: Наука, 1996. – 415 с.
5. Лепская, Н.И. Основные направления онтогенеза речи / Н.И. Лепская // Проблемы изучения речи дошкольника / под ред. О.С. Ушаковой. – М.: РАО, 1994. – С. 31–40.
6. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
7. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя детского сада / В.И. Логинова [и др.]; под ред. Ф.А. Сохина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 223 с., ил.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 712 с., ил.
9. Супрун, А.Е. Лекции по теории речевой деятельности / А.Е. Супрун. – Минск: Изд-во БГУ, 1996. – 288 с.
10. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.
11. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 256 с.

12. Ушакова, Т.Н. Теоретические основания возрастной психолингвистики / Т.Н. Ушакова // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. – М., 2005. – Ч. I. – С. 64–71.
13. Фрумкина, Р.М. Психолингвистика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.М. Фрумкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
14. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок / С.Н. Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
15. Шахнарович, А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики на материале онтогенеза / А. М. Шахнарович, Н.М. Юрьева. – М.: Наука, 1990. – 168 с.
16. Швачкин, Н.Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника / Н.Х. Швачкин // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. ст. / под ред. Леонтьева А.Н., Запорожца А.В. – М-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С. 93 – 101.
ИНТЕРНЕТ-ресурсы:
17. <http://www.textology.ru>

Учебное издание

КОРЧАГИНА Валентина Николаевна

ОКСЕНЧУК Анна Евгеньевна

РЕЧЕВОЙ ОНТОГЕНЕЗ

Методические рекомендации

Технический редактор *Г.В. Разбоева*
Компьютерный дизайн *Т.Е. Сафранкова*

Подписано в печать 18.11.2014. Формат 60x84^{1/16}. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 2,79. Уч.-изд. л. 2,25. Тираж 60 экз. Заказ 162.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.