

Юго-Западный Государственный Университет

На правах рукописи

Кружилина Татьяна Владиславовна

**ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С УЧЁТОМ ФАКТОРОВ СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ РЕБЁНКА
(ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)**

Специальность 10.02.19 – теория языка

Диссертация на соискание учёной степени кандидата
филологических наук

Научный руководитель:
д.ф.н., профессор Мягкова Е.Ю.

Курск 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. ОНТОГЕНЕЗ И ДИЗОНТОГЕНЕЗ РЕЧИ. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ	
1.1. Состояние проблемы изучения детской речи в психологии и лингвистике с конца IXX в. до 50-х гг. XX в.	13
1.2. Психолингвистическое направление в изучении онтогенеза	26
1.2.1. Генеративное направление в изучении онтогенеза речи	27
1.2.2. Эмпирическое направление в изучении онтогенеза речи	31
1.2.3. Деятельностное направление в изучении онтогенеза речи	34
1.2.4. А.М. Шахнарович о формировании речи в онтогенезе	36
1.3. Этапы формирования речевой деятельности в онтогенезе.....	42
1.4. Формирование речевой функции с точки зрения физиологии	49
1.5. Онтогенез речи в свете статистических данных о речевом здоровье детей дошкольного возраста.....	52
1.6. Дизонтогенез речи, причины его возникновения и связь с психическим развитием ребёнка дошкольного возраста.....	55
1.7. Факторы социального окружения ребёнка и их влияние на онтогенез	61
1.8. Онтогенез как объект воздействия телевидения.....	64
1.9. Понимание текстового сообщения как показатель сформированности речевой способности	67
1.9.1. Психолингвистический подход к проблеме понимания текста ..	67
1.9.2. Порождение речевого сообщения как процесс, обратный пониманию	76
1.9.3. Денотатный анализ текста по А.И. Новикову как методика исследования понимания текста	81
1.10. Выводы по главе 1	85

Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОЦЕССА	
ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С	
УЧЁТОМ ФАКТОРОВ СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ РЕБЁНКА	
2.1. Анализ факторов социального окружения детей	
экспериментальной группы	88
2.2. Методика исследования процесса понимания текста детьми	
дошкольного возраста	100
2.3. Анализ материалов эксперимента на исследование деятельности	
понимания текста детьми дошкольного возраста	118
2.4. Сопоставительный анализ результатов исследований	
1983 г. и 2013 г.....	139
2.5. Анализ воздействия факторов социального окружения ребёнка	
на формирование способности понимания текста детьми	
дошкольного возраста	145
2.6. Выводы по главе 2	151
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	153
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	155

ВВЕДЕНИЕ

Развитие речевой способности человека целесообразно рассматривать в контексте сопутствующих языковых и неязыковых явлений, в которых формируется способность продуцирования и понимания речи (речевая способность). Диссертационное исследование посвящено изучению проблемы понимания речи детьми дошкольного возраста через выявление связи между формированием способности понимания и социальными условиями, в которых указанная выше способность формируется. Понимание в детском возрасте имеет свои специфичные черты и особенности. Онтогенезу речи посвящены труды А.М. Шахнаровича и его учеников [Шахнарович 1991, 1999; Биева 1984; Овчинников 1983; Юрьева 2006]. По мнению Е.Г. Биевой, исследовавшей факторы, влияющие на понимание текстов детьми дошкольного возраста, успешность понимания зависит от объективных характеристик предъявляемого текста и субъективных характеристик уровня языкового и когнитивного развития ребёнка. Последнее определяется не только биологическими, но и социальными факторами [Выготский 1982]. При отсутствии органических поражений именно эти факторы (стрессогенная ситуация в семье, педагогическая запущенность, двуязычие, воздействие телевидения и прочие факторы социальной жизни ребёнка (далее – факторы социального окружения) становятся определяющими для речевого развития ребёнка, которое включает в себя два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса – продуцирование и понимание речи.

Актуальность проблемы обусловлена:

1) той уникальной ролью, которую играет язык в формировании личности ребёнка дошкольного возраста: язык и речь являются ядром, находящимся в центре различных линий психического развития – мышления, воображения, памяти, эмоций;

2) ставшей особенно насущной в последнее время проблемой готовности ребёнка к школьному обучению в ситуации меняющихся образовательных стандартов, предъявляющих всё более высокие требования к языковому и когнитивному развитию ребёнка, поступающего в первый класс;

3) проблемой ухудшения речевого здоровья детей.

По итогам Всероссийской диспансеризации 2002 года, а также по данным медико-социальных исследований, за последние десятилетия отмечается значительное ухудшение (более, чем в 3 раза) состояния речевого здоровья детей дошкольного возраста (см. итоги Всероссийской диспансеризации 2002г., а также медико-социальные исследования [Ахутина 2002; Ахутина и др. 1996; Бочарова и др. 2002; Корсакова и др. 2002; Корнев 2006; Резцова и др. 2011, Шарапова и др. 2004; Филичёва 2000]).

Представление об особенностях онтогенеза и дизонтогенеза речи дают многочисленные исследования, в которых описываются проявления различных форм речевой нормы и патологии в разных возрастных группах [Волкова, Шаховская 2003; Ковшиков 2001; Лопатина 2005; Филичёва и др. 2002; Фотекова 1994, 2003; Цейтлин 2000; Шахнарович 1991; Шаховская, Лалаева 2011 и др.].

Нарушенная речевая деятельность накладывает свой отпечаток на формирование высших психических функций, в частности, на интеллектуальную, сенсорную и аффективно-волевыми сферы [Левина 1967; Каменская и др. 1996; Ковалев 1995; Корнев 1993, 1994, 1997, 2006; Марковская 1993; Манелис 2001; Украинец 2003].

Причины возникновения речевых нарушений достаточно хорошо изучены. Они разнообразны и зависят от многих факторов, среди которых различают внешние, внутренние, органические и социальные [Шаховская, Лалаева 2011].

Необходимость изучения факторов среды, в которой растёт и развивается ребёнок, была обоснована Л.С. Выготским, констатировавшим,

что в процессе формирования высших психических функций социальные факторы и биологическая природа человека участвуют как необходимые условия становления и протекания внутренних психических процессов [Выготский 1982]. Отсюда становится понятно, что неблагоприятные условия социальной жизни могут нарушить равновесие всей системы и негативно сказаться на психике, в частности, на продуцировании и понимании речи.

Наименее изученными факторами причинности нарушений речи являются именно социальные факторы. Исследования подтверждают, что в процессе формирования речевой функции огромное значение имеет степень педагогического воздействия взрослых, налаженная предметно-практическая деятельность (далее – ППД), а также степень участия телевидения в жизни ребёнка [Обухова 1995; Пацлаф 2003; Пахальян 2006; Шахнарович 1991].

В нашей стране до недавнего времени не рассматривался такой фактор воздействия на онтогенез речи, как телевидение, хотя в США и Канаде на протяжении вот уже более 30 лет ведётся изучение воздействия телевидения на психическое и речевое развитие ребёнка [Пацлаф 2003]. Результаты исследований подтверждают вывод о том, что воздействие телевизионных образов на физиологию человека очень серьезно. Особенно трудно компенсировать нередко возникающие по этой причине тяжелые нарушения в развитии речи. В соответствии с концепцией отечественной психолингвистической школы, речь развивается только в процессе «живого» общения ребёнка и взрослого в ходе их совместной деятельности [Шахнарович 1985, 1991; Шахнарович, Юрьева 1990]. Телевизор не отвечает требованиям «живого» общения. Блокируя естественную активность, телевизор препятствует осуществлению ребёнком предметно-практической деятельности, являющейся фундаментом развития психики и речи. Как следствие, темп речевого развития замедляется. Статистика последних лет, констатирующая стремительный рост отклонений в речевом развитии детей в нашей стране, определяет безусловную важность, актуальность и

своевременность рассмотрения среди прочих факторов социального окружения ребёнка такого фактора воздействия на онтогенез речи, как телевидение.

Речевое развитие определяется сформированностью речевых умений, обеспечивающих порождение речи, и умений, подразумевающих способность к восприятию, осмыслению и пониманию речи. На сегодняшний момент продуктивная сторона речевой деятельности детей считается довольно хорошо изученной, как впрочем, и проблема понимания речи детьми. Остается открытым вопрос: существует ли связь между факторами социального окружения и формированием деятельности понимания в онтогенезе. Совершенно не изучен вопрос, определяет ли уровень сформированности ППД успешность понимания детьми дошкольного возраста предметных текстов. Данные вопросы также определяют *актуальность* нашего исследования.

Приняв текст за единицу речевой коммуникации, мы предприняли попытку исследовать проблему понимания сложных речевых образований – текстов детьми дошкольного возраста на разных этапах онтогенеза в общем контексте языкового и когнитивного развития, включая факторы социального окружения ребёнка, к коим относятся психологический микроклимат в семье в отношении к ребёнку, наличие в семье вредных привычек, степень участия телевидения в жизни ребёнка и семьи в целом, особенности игровой ППД ребёнка, особенности общения ребёнка со взрослыми, степень участия книг в жизни ребёнка и др. аспекты и проанализировать динамику изменения уровня понимания за период с 1983г. по 2013г. и факторы, опосредующие процесс понимания. Исследование охватило детей с разным уровнем речевого развития, посещающих общеобразовательные группы неречевого детского сада.

Данное исследование является междисциплинарным, так как опирается на теоретические положения и эмпирические данные лингвистики,

онтолингвистики, когнитивной и возрастной психологии, психоллингвистики, педиатрии, логопедии, дефектологии, кинезики.

В вопросах онтогенеза речи отечественная психоллингвистика апеллирует к разработанному в психологии понятию предметного значения, введённому Л.С. Выготским и исследуемому (иногда под другими названиями) многими крупными учеными современности (А.А. Леонтьевым, А.М. Шахнаровичем, Дж. Брунером, К. Хольцкампом и др.). Компоненты языка усваиваются ребёнком постепенно в ходе речевого общения (языковой практики) на основе предметных (орудийных) действий и предметной деятельности [Шахнарович 1991]. Таким образом, онтогенез языковой способности можно представить в виде взаимодействия, с одной стороны, процесса общения взрослых и ребёнка, с другой – процесса развития предметной и познавательной деятельности ребёнка.

Объект исследования – процесс понимания текста детьми дошкольного возраста.

Предмет исследования – специфика влияния факторов социального окружения ребёнка на процесс формирования способности понимания текста детьми дошкольного возраста.

Цель исследования заключается в изучении процесса понимания текста детьми дошкольного возраста с учётом факторов социального окружения ребёнка и выявлении факторов, определяющих особенности этого процесса.

Для достижения поставленных целей было необходимо решить следующие **задачи**:

- обобщить опыт теоретических и экспериментально-прикладных исследований в психологии, лингвистике и психоллингвистике по проблемам, связанным с темой данного исследования;
- проанализировать факторы, определяющие речевое развитие детей дошкольного возраста, в частности, факторы социального окружения, к которым относятся психологический микроклимат в семье в

отношении к ребёнку, наличие в семье вредных привычек, степень участия телевидения в жизни ребёнка и семьи в целом, особенности игровой ППД ребёнка, особенности общения ребёнка со взрослыми, степень участия книг в жизни ребёнка и другие аспекты;

- апробировать методику экспериментального исследования, использованную Е.Г. Биевой в 1983 г. при изучении процесса понимания текста детьми дошкольного возраста [Биева 1984];
- провести экспериментальное исследование процесса понимания текста детьми дошкольного возраста с использованием методики Е.Г. Биевой;
- проанализировать возрастные особенности формирования деятельности понимания;
- выявить взаимосвязь между пониманием и уровнем языкового и когнитивного развития ребёнка;
- провести сопоставительный анализ результатов нашего эксперимента с результатами экспериментального исследования Е.Г. Биевой (1983), направленного на изучение понимания речевого сообщения детьми дошкольного возраста.
- на основании сопоставительного анализа результатов экспериментальных исследований и анализа факторов социального окружения сформулировать выводы относительно динамики изменения уровня понимания и воздействия факторов социального окружения на формирование способности понимания текста детьми дошкольного возраста.

В качестве **гипотезы** исследования выдвигается следующее положение: успешность деятельности понимания в онтогенезе определяется уровнем языкового и когнитивного развития, обусловленного не только медико-биологическими факторами, но и факторами социального окружения ребёнка.

В качестве **теоретической базы исследования** выступает теория речевой деятельности, сформулированная в трудах Л.С. Выготского, С.Л.

Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, А.А. Залевской, Ф.А. Сохина, А.М. Шахнаровича; концепция онтогенеза и дизонтогенеза речи (В.П. Глухов, В.А. Ковшиков, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, А.М. Шахнарович и др.), в частности когнитивные, конструктивистские теории онтогенеза языка (J. Piaget, D. Slobin, J. Bruner, E. Bates, I. Bretherton, L. Snyder, D. Thai, V. Marchman), психолингвистическая концепция понимания текста (Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, А.И. Новиков). В самом общем виде их взгляды на закономерности речевого развития ребёнка, на природу деятельности понимания в онтогенезе можно представить следующим образом:

- язык и речь рассматриваются как ядро, находящееся в центре различных линий психического развития – мышления, воображения, памяти, эмоций;

- речь ребёнка развивается в результате генерализации языковых явлений, восприятия речи взрослых и собственной речевой активности;

- предметно-практическая деятельность в контексте общения ребёнка со взрослым является «фундаментом» для формирования высших психических функций, включая способность понимания речи;

- понимание является особым видом речемыслительной деятельности, в основе которой лежит процесс обработки речевой информации по принципу денотации с переходом от языковой формы текста к модели предметной ситуации, отражённой в содержании;

- условием успешного понимания содержательной структуры текста является сформированная структура языковых и предметных знаний, выполняющих функцию средств движения от языковой формы к модели предметной ситуации;

- индивидуальная система знаний ребёнка является показателем уровня его языкового и когнитивного развития, определяющего результат понимания текста.

Для реализации поставленных задач в диссертации используются следующие **методы исследования**: анкетирование, эксперимент (методика Е.Г. Биевой), метод денотатного анализа текста, сопоставительный анализ.

Материалом исследования послужили данные двух этапов анкетирования, 4 экспериментальных текста, 337 эпизодов понимания высказываний из экспериментальных текстов (94 – в младшей группе испытуемых, 167 – в средней, 76 – в старшей), 251 эпизод понимания экспериментальных текстов (45 – в младшей группе, 68 – в средней, 74 – в старшей, 64 – в подготовительной), а также результаты экспериментального исследования понимания текста детьми дошкольного возраста 1983г. (эксперимент Е.Г. Биевой).

На защиту выносятся следующие **теоретические положения**.

1. Уровень языкового и когнитивного развития ребёнка, от которого зависит успешность понимания, определяется индивидуальной системой языковых и предметных знаний, посредством которых языковая форма текста трансформируется в модель предметной ситуации.

2. Формирование индивидуальной системы знаний зависит от особенностей познания языковой и предметной действительности и их корреляции в ходе коммуникативной деятельности ребёнка и взрослого.

3. Формирование механизмов понимания текста происходит в предметно-практической и коммуникативной деятельности, определяемой факторами социального окружения ребёнка.

4. Результат комплексного воздействия факторов социального окружения на формирование деятельности понимания в онтогенезе обусловлен индивидуальным набором факторов социального окружения ребёнка и спецификой их взаимодействия.

Теоретическая значимость диссертационного исследования заключается в формировании нового взгляда на факторы, обуславливающие становление деятельности понимания в онтогенезе, который подразумевает

учёт специфики факторов социального окружения ребёнка и их комплексное воздействие.

Научная новизна исследования состоит в том, что выявлена связь между способностью понимания текста детьми дошкольного возраста и факторами социальной жизни детей, а также определены факторы риска, обуславливающие нарушения формирования способности понимания текста.

Практическая значимость. Материалы исследования могут быть использованы при создании теоретических курсов по психолингвистике, в лекционных курсах по онтолингвистике и психологии. Кроме того, результаты работы будут полезны широкому кругу лиц, интересующихся проблемами онтогенеза речи. Работа содержит практические рекомендации для родителей по организации познавательной деятельности ребёнка, способствующей развитию речевой способности.

Апробация работы. Основные положения и выводы диссертационного исследования были изложены на 4-ой Международной научно-практической конференции «Язык для специальных целей: система, функции, среда» в Юго-Западном Государственном Университете (2013), Международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы дошкольного и начального образования: современный научный поиск» в Курском Государственном Университете (2013), 5-ой Международной научно-практической конференции «Язык для специальных целей: система, функции, среда» в Юго-Западном Государственном Университете (2014).

Результаты диссертационного исследования, выполненного на материале русского языка, отражены в 8 публикациях общим объёмом 3 п.л., в число которых входят 5 публикаций в рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК РФ.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и библиографического списка.

ГЛАВА 1. ОНТОГЕНЕЗ И ДИЗОНТОГЕНЕЗ РЕЧИ. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ

1.1. Состояние проблемы изучения детской речи в психологии и лингвистике с конца IXX в. до 50-х гг. XX в.

Область знаний, охватывающая проблемы онтогенеза речи, претендует на существование в качестве самостоятельной научной дисциплины – онтолингвистики или лингвистики детской речи [Цейтлин 2000]. Предметом онтолингвистики признается этап развития речи детей дошкольного и младшего школьного (до 8-9 лет) возраста. По мнению исследователей детской речи, данный этап определяется закономерностями развития познавательной и предметно-практической деятельности ребёнка, осмысления им окружающего мира, а также средствами и способами речевого общения [Лепская 1997; Лисина 1986; Слобин 1984; Шахнарович 1999; Цейтлин 2000; Эльконин 1995]. Отмечается также, что онтогенез речевой деятельности представляет собой обширнейшую область «языкового бытия», требующую особого подхода и методов изучения.

Проблема метода в изучении детской речи подробно исследована Н.М. Юрьевой [Юрьева 2006]. Автор провела глубокий анализ, рассмотрев историю метода в изучении речевого онтогенеза и его современное состояние.

Возникновение исследовательского интереса к изучению данного вопроса отмечается в IXX веке, когда Ч. Дарвином была сформулирована концепция детского развития, констатирующая, что физическое и психическое развитие подчиняются определенным закономерностям.

В конце IXX – начале XX века с оформлением педологии как научной дисциплины в США проявился интерес к изучению психического и речевого развития ребёнка. Первые работы в этой области имели целью регистрацию фактов жизнедеятельности ребёнка, доступных наблюдению, а также

фиксирование возрастных изменений в поведении, мышлении и языке ребёнка. Этот подход обозначен в литературе как «developmental approach» [Elkind 1998: 474]. При накоплении эмпирических фактов, касающихся речевого развития, целью было изучение тех или иных языковых аспектов: звуковой системы языка, словарного состава, грамматики. И, несмотря на то, что уже тогда был сделан ряд важных выводов (например, о значительном разрыве между продуцированием речи и её пониманием, между активным и пассивным словарём и др.), основной теорией усвоения языка ребёнком признавалась теория подражания, согласно которой детская речь является продуктом пассивного приспособления ребёнка к окружающей его среде.

Н.М. Юрьева делает вывод о том, что «в период первых десятилетий XX века теория детской речи развивалась внутри детской психологии и характеризовалась дескриптивной стратегией исследования; метод исследования ограничивался эмпирическим наблюдением, описанием многочисленных фактов речевого развития ребёнка (чаще всего одного) в определенных формально-хронологических рамках без обращения к «реальным движущим силам» речевого развития» [Юрьева 2006: 32].

Однако следует отметить, что именно тогда начали формироваться методы, используемые психолингвистикой и сегодня – метод объективного наблюдения и метод эксперимента, о котором будет сказано позднее.

Стратегия наблюдения, известная как лонгитюдный метод, была введена А. Гезеллом. Этот метод, подразумевающий длительное изучение психического развития одного и того же ребёнка на протяжении определенного времени, в отечественной науке известен как метод выборочного наблюдения. Он подразумевает фиксирование поведения ребёнка в определенные отрезки времени, например, во время выполнения какой-либо деятельности, в частности, во время игры.

Примером и результатом использования выборочного наблюдения является ставшая классической работа А.Н. Гвоздева «Формирование у ребёнка грамматического строя русского языка», где описан восьмилетний

опыт конспектирования речевых актов сына А.Н. Гвоздева. На примере языкового развития одного ребёнка показаны этапы овладения основными элементами языка: появление различных типов предложений, формирование грамматических категорий и пр. Несомненной заслугой А.Н. Гвоздева является то, что он показал формирование языковой системы как процесс сложный и многоэтапный, процесс, представляющий «язык в его непрерывном изменении и росте, направляемом воздействием речи из окружающей среды» [Гвоздев 2007: 153-154].

Исследование А.Н. Гвоздева, несомненно, имело большое значение для лингвистики детской речи, однако, дальнейшие работы в этой области доказали, что лонгитюдных наблюдений за одним ребёнком недостаточно, чтобы делать общие выводы о сложном процессе онтогенеза речи. Как замечает С.Н. Цейтлин, следует более осторожно делать выводы о том, что к трем годам у ребёнка практически формируется языковая система [Цейтлин 2000].

Возвращаясь к описываемому методу, подчеркнём, что он позволяет фиксировать процесс развития и изменения конкретных явлений как в психическом, так и в речевом развитии детей [Юрьева 2004].

В начале прошлого века в отечественной психологии Л.С. Выготским, М.Я. Басовым и А.Ф. Лазурским была разработана методика «объективного научного наблюдения ребёнка», постулирующая «естественность протекания интересующего явления» и трансформированная впоследствии А.Ф. Лазурским и М.Я. Басовым в естественнонаучный констатирующий эксперимент. В сущности, естественнонаучный эксперимент мало, чем отличается от наблюдения, поскольку проводится в естественной и обычной для испытуемого обстановке. Экспериментальный характер исследованию задает определенный стимульный материал (игрушки, картинки и т.п.), обуславливающий поведение и реакции ребёнка. С.Л. Рубинштейн, анализируя данный метод, отмечал, что наблюдение становится методом научного познания лишь постольку, поскольку оно не ограничивается

простой регистрацией фактов, а переходит к формулировке гипотез, с тем, чтобы проверить их на новых наблюдениях и, отмечая исключения, уточнить первоначальные гипотезы и заменить их новыми [Рубинштейн 2002: 47].

Метод наблюдения, известный в американской психолингвистике как этнографический метод, очень популярен в работах, посвящённых коммуникативному развитию детей [Schieffelin 1979; Foster 1990]. Однако признаётся, что недостатками метода являются неполная картина речевой активности ребёнка, объяснимая ситуативностью исследования, и большие затраты времени.

В тех случаях, когда целью является исследование речевого развития детей нескольких разновозрастных групп, используется метод срезов, предполагающий объединение детей одного возраста в одну экспериментальную группу. Метод срезов, широко применяемый в современных исследованиях по онтогенезу речи, позволяет получить динамическую картину психического и речевого развития детей разного возраста. Достоинством метода является возможность исследовать детей в пределах широкого возрастного диапазона за относительно короткое время.

Следует отметить, что до 40-х годов XX в. исследователи мало интересовались лингвистикой детской речи, и комплексных работ, посвящённых изучению усвоения языка детьми, где язык рассматривался бы как система языковых средств, не было. Системно-языковой подход, сформированный под влиянием идей Ф. де Соссюра и господствовавший в лингвистике до 50-60-х годов, провозглашал автономность лингвистической науки и изучение языка как системы с иерархией компонентов и комплексом отношений. Язык рассматривался «в самом себе и для себя». Работы по онтогенезу речи, оставаясь в рамках системно-центрической парадигмы, ограничивались анализом языковых средств при овладении ребёнком языком: наибольшее внимание уделялось особенностям фонетики и морфологии в детской языковой системе.

Поступательное развитие мировой науки определило расширение сферы лингвистического интереса: интерес с внешнего проявления функционирования языка распространился на выявление внутреннего содержания языковых процессов, что потребовало обобщения и систематизации накопленного фактического материала. В отношении к исследованиям по онтогенезу речи эта тенденция проявила себя как сопоставление фактов детской речи с неподвижной «взрослой» языковой системой, принимаемой за норму [Бутон 1984].

Изучение онтогенеза речи на более высоком научном уровне подразумевало конкретизацию предмета исследования как системы языковых средств, которыми должен овладеть ребёнок в процессе своего развития. Отличительной чертой системно-языкового подхода стал фокус на лингвистической составляющей речевого онтогенеза, потребовавший чёткой постановки целей, описания задач и методов исследования, а также анализа чистого языкового материала. При этом лингвистикой не акцентировалось внимание на «движущих силах» речевого онтогенеза, на механизмах речи, на вопросе взаимообусловленности языка и речи, на психологической составляющей процесса усвоения ребёнком языка, т.е. внутренняя психологическая сторона речевого онтогенеза превращалась в самостоятельную, относительно независимую область знания. Н.М. Юрьева делает вывод о том, что «процесс овладения языком рассматривался как процесс, абстрагированный от общего хода развития ребёнка, не имеющий связи с развитием его практической деятельности и взаимодействия с окружающими, с процессом познания, мышления и эмоционального развития» [Юрьева 2006: 39].

Среди работ, выполненных в рамках системно-языкового подхода, следует назвать уже упомянутое нами исследование А.Н. Гвоздева [Гвоздев 2007], научный труд А. Грегуара « Об овладении речью», которое, по мнению Р.О. Якобсона, составляет «эпоху в изучении начатков детской речи» [Якобсон 1985а: 105].

Отечественная психологическая школа активно критиковала лингвистический подход к изучению вопросов речевого онтогенеза. Так, Ф.А. Сохин, сопоставляя лингвистический и психологический подходы, видел ошибку первого в том, что при анализе фактов детской речи усвоение или неусвоение языковых элементов детьми объяснялось спецификой самих элементов, их лингвистической сложностью [Сохин 2001]. Р.О. Якобсон, анализируя место лингвистики в комплексе наук о человеке, констатировал, что «ограничение задач и целей, налагаемое отдельным лингвистом или лингвистическим направлением на предмет своего исследования, нельзя считать «пагубным»; всякое пристальное исследование ограниченной области внутри лингвистики, любое самоограничение и узкая специализация заслуживают право на существование. Ошибочным можно считать только пренебрежение к другим сферам языка как к якобы несущественным и второстепенным; особенно же вредны попытки полного изъятия таких сфер из «истинной» лингвистики» [Якобсон 1985б: 381].

И, тем не менее, несмотря на определённую «узость» понимания исследуемых явлений, системно-языковой подход был логически обоснован развитием лингвистической науки, он был закономерен и согласован с общими тенденциями лингвистики того периода, характеризующейся «потребностью научного знания в конкретных данных о лингвистической составляющей речевого онтогенеза» [Юрьева 2006: 41]. Данные, полученные в ходе лингвистических исследований речевого онтогенеза, позволили сформироваться многим современным онтолингвистическим теориям и школам: петербургской онтолингвистической школе под руководством С.Н. Цейтлин (Н.В. Гагарина, Н.В. Глушечевская, Г.Р. Доброва, Т.А. Круглякова, Т.В. Кузьмина и др.) и московскому психолингвистическому направлению изучения онтогенеза речи, созданному А.М. Шахнаровичем (Е.Г. Биева, В.Н. Овчинников, А.Д. Палкин, Е.М. Шамис, Н.М. Юрьева и др.). По мнению С.Н. Цейтлин, при анализе фактов детской речи возможно рассмотрение данных фактов в двух проекциях, независимых одна от другой. Первый подход

определяется как «вертикальный» и предполагает сопоставление фактов детской речи с речью взрослой, «нормативной», «правильной» с целью выявить степень их совпадения. Второй подход – «горизонтальный» – рассматривает временную детскую речь на разных возрастных этапах как самодостаточную систему, сформированную по своим правилам [Цейтлин 2000].

Характеризуя лингвистическую ситуацию, сложившуюся к 60-м годам XX в., обратимся к мнению С.Д. Кацнельсона, который в работе «Категории языка и мышления», кроме прочего, проводит анализ исследования центральной проблемы – соотношения языка и мышления и отмечает, что данный вопрос остался вне поля зрения структурной лингвистики, равно как и проблемы порождения и понимания речи. Язык рассматривался лишь как «инвентарь средств», а речь – как «языковой материал», при этом игнорировалось рассмотрение речи как продукта речевой деятельности [Кацнельсон 2001].

Стратегия изучения онтогенеза, господствовавшая до 60-х годов, характеризовалась тем, что детская речь рассматривалась как ущербная, недостаточно сформированная «взрослая» речь, при этом не анализировалась та сторона речевого онтогенеза, которая, в конечном итоге, и определяет успешность овладения языком в детстве, а именно, психическое развитие и качественные изменения психики, имеющие место в онтогенезе, развитие ребёнка в процессе познания им окружающего мира и освоения предметной деятельности и сферы общения. Считаю важным ещё раз подчеркнуть, что речь ребёнка необходимо изучать с учетом всех возможных факторов: его психического развития, особенностей ППД, общения, а также, как показало наше исследование, факторов социального окружения.

Возвращаясь к методам изучения речевого онтогенеза, отметим, что описательная стратегия, метод наблюдения и, в меньшей степени, метод эксперимента остаются на сегодняшний день одними из главных инструментов исследования детской речи. Следует также отметить

возросшую популярность метода анкетирования родителей, позволяющего собирать большие объёмы данных и изучать факторы социального окружения. Эффективность и оправданность использования данного метода при изучении онтогенеза речи подтверждается экспериментальными исследованиями (см., например, [Barret 1995; Fenson et al. 1993; Кружилина 2013]).

Поскольку нашей задачей не является составление подробного обзора исследований этого периода, то остановимся лишь на выводах, сформулированных Н.М. Юрьевой на основании анализа этих исследований. Процесс онтогенеза речи является сложным и противоречивым феноменом, выступая в разнообразных формах и проявлениях. Постигая язык своим собственным путём, каждый ребёнок на каждом возрастном этапе владеет набором языковых средств, представляющих собой определенную систему, при этом различия в этих языковых средствах определяются объективными факторами, к которым следует отнести медико-биологические факторы, фактор речевой среды и когнитивный фактор.

Следующий этап изучения онтогенеза речи – 50-60-е годы XX века – можно уже смело назвать психолингвистическим, поскольку он совпадает по времени с зарождением и становлением психолингвистики как науки и ознаменован новой парадигмой – концепцией врождённой языковой способности американского филолога Натана Ноама Хомского, который, по словам С.Д. Кацнельсона, подвёл «общую черту под развитие таксономической лингвистики, т.е. структурализма», подорвав его изнутри [Кацнельсон 2001: 660-661]. Натан Н. Хомский ввёл в науку новую категорию, категорию врождённого языкового знания. Его теория, названная «порождающей грамматикой», быстро завоевала популярность и обрела своих последователей, среди которых были Дж. Миллер, М. Гаррет, М. Либерман, Д. Слобин, Э. Леннеберг и др. Суть теории Н. Хомского заключается в том, что процесс усвоения языка ребёнком рассматривается как процесс «проявления» врождённых, т.е. биологически обусловленных

структур и врождённых категорий, позволяющих языковой способности развиваться. Ребёнок выдвигает гипотезы относительно правил строения языка, когда слышит речь взрослых («первичные лингвистические данные»). Далее, основываясь на этих гипотезах, он «предсказывает лингвистическую структуру будущих предложений, сравнивает эти предсказания с реально появляющимися предложениями, отказывается от гипотез, не оправдавших себя, и развивает те, которые оказались приемлемыми» [Белянин 2007: 66]. Чтобы это стало возможным, у ребёнка должно быть, по словам Н. Хомского, «врождённое предрасположение выучить язык определенного типа» (имеется в виду «человеческий тип» языка) и «стратегия выбора приемлемой грамматики, сравнимой с первичными лингвистическими данными» [Хомский 1972]. Это позволяет ребёнку столь быстро и успешно овладеть языком в детском возрасте.

Несмотря на то, что теория Н. Хомского казалась интересной и «динамичной», она подверглась жёсткой критике со стороны отечественной психолингвистической школы, которая с самого начала развивалась в другом направлении, опираясь в вопросах формирования языковой способности на теоретическое наследие Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии. Так, Е.Ф. Тарасов отмечает, что «отрыв процессов ментального развития ребёнка от процессов овладения языком не позволил Н. Хомскому дать более правдоподобное объяснение возникновению когнитивных средств овладения языком, чем предположение об их врождённом характере» [Тарасов 1987: 67]. Мы также согласны с Р.М. Фрумкиной, которая отмечает, что «порождающая модель является лишь способом описания системы языка и не имеет отношения к функционированию психического механизма продуцирования и восприятия речи» [Фрумкина 2006: 192-193].

Вместе с тем, нельзя не отметить, что теория Н. Хомского при всей её несостоятельности произвела значительные изменения в лингвистике и имела ряд положительных результатов. Так, А.В. Звегинцев констатировал, что эта теория «... заставила обратиться к рассмотрению природы языка и

созданию объяснительных теорий, необходимых для понимания того, как работает язык; она включила лингвистику в широкий научный контекст и, наконец, ...она послужила стимулом для создания новых лингвистических направлений, которые, возникнув в недрах трансформационной порождающей модели первоначально в качестве её ответвлений, развились затем в особые теории» ([Звегинцев 1981: 13-14]; см. также: [Юрьева 2006: 50]). Под влиянием теории порождающей грамматики в течение нескольких десятилетий произошёл сдвиг исследовательского интереса в области онтогенеза речи от изучения словарного состава и звуковой стороны речи ребёнка к изучению синтаксиса и грамматики, а также семантики детской речи. Важным положительным моментом стал также возросший интерес к экспериментальным исследованиям с целью изучения языкового поведения. Последователи Н. Хомского, желая доказать психологическую реальность его теории, осуществили множество психолингвистических экспериментов, пробудивших интерес к синтаксическим явлениям в детской речи [Braine 1963; Miller, Ervin 1964; Слобин и др. 1976].

Можно полагать, что именно полемика вокруг идей Н. Хомского направила науку от «необихевиоризма к когнитивизму», к тем аспектам онтогенеза, которые сейчас называются когнитивным развитием, а также обратила внимание на такой важный вопрос, как речь взрослого, обращённая к ребёнку. Ключевой вопрос теории Н. Хомского – о соотношении языковой системы и языковой способности – способствовал изменению представлений о предмете психолингвистики, расширив границы исследований онтогенеза речи, в частности, вопроса усвоения ребёнком языка. Также необходимо добавить, что многие аспекты традиционной грамматики получили дальнейшее изучение в контексте проблем, изначально обозначенных генеративной грамматикой. Её заслугой также признаётся рост исследовательского интереса к изучению синтаксиса и словообразования и, как результат, более широкое понимание производности лингвистической единицы, распространяющееся не только на слово, но и на структуры за

пределами слова – словосочетание и предложение [Кубрякова 1991: 124]. Следует добавить, что идеи генеративной грамматики относительно независимости морфологии и синтаксиса друг от друга были развиты и экспериментально проверены в многочисленных исследованиях отечественной психолингвистической школы С.Н. Цейтлин, Л.В. Сахарным, А.М. Шахнаровичем, А.Г. Тамбовцевой, Л.И. Гараевой, Н.М. Юрьевой.

В 70-е годы XX столетия в психолингвистике произошёл пересмотр трактовки языка и языковых явлений, изменилось понимание языка, функционирующего в речи, сформировалось понятие речевой деятельности как системы из трех составляющих: язык – речевая деятельность – языковая способность. Психолингвистика ушла от трактовки речевой деятельности, предложенной Ч. Осгудом, рассматривавшим её как процесс кодирования и декодирования существующего содержания с помощью языковых средств, к пониманию речевой деятельности как сложного процесса, формирующего это содержание. Речь стали рассматривать не как процесс функционирования языка, а как процесс общения посредством языка [Тарасов 1989: 7-40].

В европейской психолингвистике и психологии новое направление изучения онтогенеза речи связано с теорией швейцарского учёного Жана Пиаже, известной как операциональная концепция интеллекта, построенная на основе логики и биологии с учётом как врождённых психобиологических и внешних природных факторов, так и социальных факторов. «Человеческое существо с самого своего рождения погружено в социальную среду... Более того... общество не просто воздействует на индивида, но непрестанно трансформирует его структуру» ([Пиаже 1969: 210]; см. также: [Радзиховская 2003: 223]). Оставаясь на позициях функционально-структурного и синтетического подходов к изучению интеллекта и стремясь сохранить специфику психологического подхода в онтогенетических исследованиях, Пиаже сосредоточил внимание на выявлении природы интеллекта и соотношении логики и психологии, рассматривая психическое развитие ребёнка в тесной связи с развитием интеллекта. Рассматривая стадии

когнитивного поведения ребёнка, учёный констатировал, что они соотносятся с этапами (уровнями) умственного развития в процессе адаптации ребёнка к окружению. Интеллект выступает как ядро развития психики, т.к. понимание (создание схемы окружения) является условием адаптации к окружению. Все этапы развития мысли являются этапами мысле-рече-языкового поведения: «Только на базе овладения языком, т.е. с наступлением символического и интуитивного периодов, появляются новые социальные отношения, которые обогащают и трансформируют мышление индивида» ([Пиаже 1969: 210]; см. также: [Радзиховская 2003: 224]). В центр внимания Ж. Пиаже поставил «то, что есть у ребёнка», определяемое им как эгоцентризм речи (речи для себя, не связанной с общением речи), синкретизм детского мышления (нерасчлененность мышления), артифициализм (искусственность, воображаемость), анимизм и магизм, нечувствительность к противоречиям. Жан Пиаже выделил несколько важных моментов в процессе становления языка, речи и мышления в онтогенезе.

Прежде всего, было отмечено, что система знаков не обеспечивает достаточного самовыражения мышления маленького ребёнка: ему необходимо играть в то, о чём он думает, выражать свои мысли символически с помощью жестов и объектов, а также представлять вещи и явления посредством рисования, подражания и конструирования; эта специфичность мысле-рече-языковой деятельности ребёнка и определяет феномен «эгоцентрической речи». Другими словами, учёный показал взаимосвязь предметно-практической деятельности ребёнка и развития речи (мы исходим из понимания эгоцентрической речи как промежуточного этапа между речью внешней и речью внутренней).

Далее, необходимо учитывать, что язык передаёт ребёнку уже довольно сформировавшуюся систему понятий, классификаций и отношений, но при этом индивид заимствует только то, что подходит ему по уровню развития мышления, не воспринимая то, что этот уровень превышает. Также необходимо учитывать отношения, в которые ребёнок вступает с

окружающим его миром; при этом синхронные по своей сути отношения с окружением вступают в противоречие с диахронными процессами, функционирующими в языке при овладении им ребёнком, и необходимо «помнить, что во время обучения языку ребёнок является постоянной жертвой смещения своей собственной точки зрения с точкой зрения другого» ([Пиаже 1997: 19]; см. также: [Радзиховская 2003: 225]). Зрелость мышления характеризуется формированием логического мышления как высшей ступени операциональности мышления посредством интериоризации, когда сенсомоторные операции с внешнего уровня переходят на внутренний, превращаясь в собственно мыслительные операции [Радзиховская 2003: 225].

Развитые Ж. Пиаже идеи признаются очень ценными и продуктивными для современной психологии и психолингвистики, поскольку в науке на сегодняшний день не существует другой такой экспериментально и теоретически обоснованной теории формирования интеллекта от младенчества до юности. Наряду с концепцией Л.С. Выготского о формировании высших психических функций в онтогенезе и теорией деятельности А.Н. Леонтьева, учение Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии ребенка послужило базисом для современной концепции онтогенеза ВПФ и их социальной обусловленности, согласно которой языковая способность не является врождённой, но формируется благодаря активности субъекта. В вопросе о врождённых когнитивных структурах наследственным признаётся лишь «функционирование интеллекта, которое порождает структуры только через организацию последовательных действий, осуществляемых над объектами» ([Пиаже 2001: 98]; см. также [Радзиховская 2003: 224]). Развитие же интеллектуальных и языковых способностей, происходящее в ходе формирования ВПФ, обусловлено действиями ребёнка с предметами, т.е. ППД. Женевская психолингвистическая школа (Н. Sinclair, E. Ferreiro, J. Bronckart) также придерживается теории о том, что языковое развитие ребёнка определяется его сенсомоторным развитием, и овладение

языком происходит благодаря когнитивным структурам, уже сформировавшимся к определенному моменту.

Теория Ж. Пиаже, кроме прочего, привлекла внимание исследователей к доречевому (дословесному) периоду онтогенеза, когда формируются первичные сенсомоторные схемы и обобщения, представляющие собой первичные когнитивные структуры, когда происходит становление артикуляционного аппарата, развитие фонематического слуха, формируется способность восприятия звучащей речи и потребность в общении. Следует уточнить, что речь ребёнка появляется не с произнесением первого слова, первый коммуникативный опыт ребёнок получает сразу после рождения (есть мнение, что ребёнок слышит звуки окружающего мира, находясь в утробе матери). Коммуникативные модели, «проникающие» в сознание ребёнка, формируют первичную знаково-символическую систему, включающую инвентарь средств для коммуникации, и заменяемую впоследствии языковыми средствами. Феномен продуцирования речи рассматривается нами в параграфе 1.3.

1.2. Психолингвистическое направление в изучении речевого онтогенеза

Многочисленные исследования по онтогенезу речи, проводимые в нашей стране и за рубежом на протяжении последних десятилетий, позволяют сделать ряд выводов. Прежде всего, следует отметить, что всё, что связано с развитием ребёнка, в частности, его психическое, когнитивное и речевое развитие, а также процесс взаимодействия взрослых и детей и детей друг с другом представляет собой очень непростой предмет для изучения и понимания. Зачастую сложность представляет как выбор методики, так и систематизация и анализ эмпирического материала. «Данные есть, вопрос в том, как их анализировать» [Аврутин 2002: 262]. Также отмечается, что детская речь являет собой совершенно «особую, отличную от речи взрослого

индивида, обширную область речевого развития и «языкового бытия», требующую для её осмысления ... особого подхода к изучению, к постановке экспериментальных исследований, а также к анализу полученного экспериментального материала» [Юрьева 2006: 22]. Кроме того, следует учитывать, что существует несколько направлений в изучении онтогенеза речи.

Проанализированный нами теоретический материал позволяет выделить как минимум три методологически неоднородных направления изучения онтогенеза речи в современной психолингвистике: нативистское (или генеративное), эмпирическое и деятельностное.

1.2.1. Генеративное направление в изучении онтогенеза речи

Нативистское, или генеративное направление берёт начало в теоретической концепции Н. Хомского, постулирующей идею о врождённой языковой способности и трансформационный метод исследования языковых структур [Хомский 1972]. Следует отметить, что 60-е годы XX века характеризуются всплеском исследований в русле идей «порождающей грамматики», основной целью которых было доказать либо опровергнуть положение Н. Хомского о том, что процесс овладения языком происходит благодаря врождённой языковой способности, составной частью которой является универсальная грамматика языка и врождённые синтаксические схемы, по которым из доступного языкового материала строятся предложения, и до которых членится языковой материал при восприятии и понимании речи (см., например: [McNeil 1966,1970; Bloom 1970; Pinker 1989]). В качестве главного аргумента в пользу теории Н. Хомского его последователи выдвигали тот факт, что процесс столь быстрого и успешного овладения речью в онтогенезе (учитывая огромный разрыв между слышимой ребёнком речью и конструируемой им лингвистической системой)

становится возможен только благодаря наличию врождённых знаний грамматики.

В течение последующих десятилетий произошло смещение интереса исследователей онтогенеза со словаря и фонетики к грамматике и синтаксису, а затем и к семантике детской речи. Именно тогда начал формироваться подход, названный С.Н. Цейтлин впоследствии «горизонтальным», когда коммуникативно-языковые схемы в речи детей стали изучаться без привлечения «взрослой» грамматики. В тот период была описана грамматика двухкомпонентных высказываний в речи детей, содержащая два класса слов – «опорные слова» («pivot words»), слова, занимающие первую позицию в высказывании и «открытый класс слов» («open words»), довольно большая группа слов, занимающих вторую позицию в высказывании [Слобин, Грин 1976].

Теория «pivot-грамматики» была воспринята неоднозначно и вызвала спор по поводу трактовки ранних высказываний ребёнка. Однако её несомненной заслугой явилось то, что детская речь отныне не рассматривалась как «неправильная» взрослая и элементы детской грамматики получили статус полноценного лингвистического явления, требующего описания и анализа. Следует отметить работу Д. Слобина по изучению универсальности ранних детских высказываний на примере анализа разных языков [Слобин 1976] и работу В.А. Еливановой по исследованию двухкомпонентных высказываний русскоязычных детей [Еливанова 2004].

Результаты исследований в русле идей «порождающей грамматики» привели ученых к выводу о том, что ребёнок является в большей мере активным регенератором языковой системы, нежели пассивным имитатором языка. Было признано, что «в основе усвоения грамматики лежат когнитивные предпосылки – мыслительные процессы и когнитивная деятельность ребёнка, ведущая его к осознанию информации о реальном мире (предметах, событиях, отношениях), которая закодирована в языке и его

грамматических элементах» [Юрьева 2006: 60]. Это значит, что языковые формы, создаваемые ребёнком, соответствуют уровню его когнитивного развития, поскольку информация об окружающем мире, закодированная в языке (в речи окружающих людей), должна быть раскодирована ребёнком для адекватного понимания и далее должна быть обработана мозговыми структурами с последующим запоминанием, воспроизведением и т.д. Таким образом, ребёнок может сказать только то, что он понимает, пусть и по-своему, на своём уровне. Как констатирует Н.В. Уфимцева, «когнитивное развитие ребёнка опережает его языковое развитие» [Уфимцева 1981: 53]. Усвоению ребёнком грамматики посвящены работы отечественных психолингвистов: А.А. Леонтьева, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнаровича, Ф.А. Сохина, Н.И. Лепской, Н.В. Уфимцевой и др.

Следует также упомянуть о таком направлении исследовательского интереса, как изучение семантического компонента языковой способности. Если в 60-е годы XX в. синтаксическим структурам отводилась главная роль при усвоении ребёнком языка, то 70-е годы ознаменовались серьёзными исследованиями, признающими в качестве начальных именно семантические структуры [Ахутина, Наумова 1983; Шахнарович 1983, 1985].

Таким образом, исследователей детской речи стала интересовать не столько абстрактная языковая система, сколько психические процессы и механизмы, действующие внутри этой системы, то, что недоступно для наблюдения.

В современной психолингвистике исследования онтогенеза речи, проводимые в рамках генеративного направления, придерживаются всё той же парадигмы «порождающей грамматики», однако, подход к идеям Н. Хомского стал более взвешенным и переосмысленным [Markman 1989; Pinker 1989; Слобин 1984]. Так, Д. Слобин, являясь сторонником Н. Хомского, в более поздних работах ставит вопрос о взаимосвязи когнитивного и речевого аспектов в онтогенезе. Учёный отрицает автономность процесса овладения языком и признаёт приоритет познавательных процессов. При этом

допускается наличие «врождённых схем», ассимилирующих языковой и неязыковой «input» (вход). Основываясь на данных межъязыковых психолингвистических экспериментов, Д. Слобин сформулировал принципы, названные «когнитивными предпосылками развития грамматики». По мнению Д. Слобина, именно на них опирается ребёнок при понимании звучащей речи. Для того чтобы овладеть языком, ребёнку необходимо ориентироваться не только в поле собственных речевых возможностей, но и в экстралингвистическом контексте, в котором они (речевые возможности) реализуются. Познание окружающего мира происходит по двум направлениям – когнитивному и языковому, при этом у ребёнка формируются мозговые структуры, в функции которых входит ассимиляция и соотнесение языковой и неязыковой информации. Будучи приверженцем теории «порождающей грамматики», Д. Слобин, тем не менее, пришёл к выводу о том, что языковое развитие ребёнка обеспечивается познавательными процессами, а отнюдь не врождёнными языковыми структурами. Метод, предложенный учёным, получил название «метод исследования процессов переработки информации».

Выводы, сделанные Д. Слобиным, а также исследования Н.П. Серебренниковой, А.А. Леонтьева, Ф.А. Сохина, Л.В. Сахарного, Н.В. Уфимцевой, А.М. Шахнаровича и др. [Леонтьев А.А. 1974; Сахарный 1989; Серебренникова 1953; Слобин 1984; Сохин 2002; Уфимцева 1981; Шахнарович, Апухтин 1979] и работы учёных женеvской школы [Sinclair 1975; Sinclair, Bronckart 1970] неопровержимо доказывают, что за внешней речевой активностью ребёнка стоит сложная внутренняя неосознаваемая деятельность, управляемая эмоционально-когнитивными процессами, в результате которой происходит обобщение и переработка всего увиденного и услышанного ребёнком. И продуктом этого обобщения являются собственные правила-обобщения, с помощью которых, шаг за шагом, конструируется вся индивидуальная «языковая система».

Здесь мы считаем важным добавить, что ещё в 50-х годах прошлого столетия отечественной психологией были получены свидетельства того, что усвоение ребёнком грамматики происходит при помощи механизмов высшей нервной деятельности, процессов познавательной деятельности и мышления, отвечающих за овладение любыми новыми видами деятельности и формами поведения [Сохин 1955; Эльконин 1958]. Уже тогда было доказано, что на ранних этапах онтогенеза ребёнок понимает грамматически оформленные высказывания посредством неграмматических явлений, опирающихся на логику предметных отношений.

Считаем важным повторить, что во многих вопросах изучения онтогенеза отечественные и зарубежные психолингвисты занимают близкие позиции, исходя из контекста когнитивной парадигмы современной науки. По-видимому, можно смело говорить о появлении в исследовании вопросов онтогенеза речи когнитивного направления, в основе которого находится положение о том, что усвоение ребёнком языка определяется его предшествующим когнитивным развитием.

1.2.2. Эмпирическое направление в изучении онтогенеза речи

Эмпирическое направление представлено исследованиями, изучающими речь взрослых, направленную детям. Лингвистическая революция, произошедшая в 60-х годах прошлого века во многом благодаря трансформационно-генеративной теории Н. Хомского, способствовала возникновению устойчивого интереса к процессу усвоения родного языка в детском возрасте. Однако мы считаем важным отметить, что сторонники нативистской теории, начиная с Н. Хомского, считали речь взрослых, адресованную детям, деформированной и испорченной. Они замечали, что речь, содержащая плохо, а иногда и неверно оформленные высказывания, исправления и остановки, не может быть источником для овладения родным языком. Язык – это сложная абстрактная система, и ею нельзя овладеть без

участия врожденного компонента, с помощью одной только интеракции [Pinker 1989]. Даже в настоящее время нативисты-теоретики развивают различные модели языковой компетенции, не обращаясь к материалам наблюдения за тем, как дети общаются с родителями и как взрослые общаются с детьми.

Психолингвистика развивалась в разных направлениях, и в 70-80-е годы проводился ряд дескриптивных исследований, изучавших сначала материнскую, а затем и отцовскую речь [Berko Gleason 1975; Rondal 1980; Snow 1972; Tomasello 1990]. Лидерами в изучении данного вопроса мы можем считать Ж. Пайн и А. Крутенден, проанализировавших зарубежные дескриптивные исследования в области речевой интеракции взрослых и детей (см.: [Sokolov, Snow 1994; Цейтлин 2000]). Так, отмечается, что речь матери является семантически и синтаксически упрощённой, её отличают повторяющиеся грамматически правильные высказывания, семантически адаптированные для уровня понимания детей. Это речь, развивающая мысль ребёнка и делающая его высказывание распространённым; она содержит уточнения, повторения и исправление ошибок [Cross 1977; Протасова 1987; Цейтлин 2000; Казаковская 2001]. Важно отметить, что матери не просто говорят в присутствии детей, они именно разговаривают с ребёнком, создавая речевую ситуацию и часто провоцируя коммуникативный акт.

Мы исследовали различия между живым общением ребёнка и взрослого человека и общением, опосредованным информационно-техническими средствами, в частности, телевизором, и, вслед за Р. Пацлафом и другими учеными, пришли к выводу, что только живое общение стимулирует ребёнка к речевой деятельности, вызывая эмоциональный отклик и эффект «обратной связи», когда высказывание является стимулом для ответного высказывания [Пацлаф 2003; Цейтлин 2000]. Как подчёркивает К.Е. Сноу, большая часть речевых актов матери является ответом на речевую активность ребёнка, которая предшествует материнской речи, а затем следует за нею [Snow 1986]. На важную роль помощи взрослого в процессе

овладения языком указывала С.Н. Цейтлин, отмечая, что в большинстве случаев эта помощь заключается «в том, что он в повседневном общении с ребёнком поставляет речевой материал, из которого ребёнок может черпать необходимую для него информацию. Ребёнок поставлен перед необходимостью добывать язык из речи, другого пути овладения языком просто не существует» [Цейтлин 2000:11].

Очень интересный нюанс обнаружился при сопоставительном исследовании материнской речи, обращённой к ребёнку и речи отцов и старших детей [Berko Gleason 1975]. Оказалось, что отцы и старшие дети не упрощают свою речь до уровня понимания ребёнка. При этом неадаптированность и сложность речи ведет к стимуляции речевой активности ребёнка, наилучшим образом способствуя речевому развитию. Как поясняет Дж. Берко-Глеасон [там же], автор гипотезы «Father Bridge Hypothesis», речь отцов помогает детям освоить огромное пространство разговорной речи взрослых, служа при этом «лингвистическим мостом» в новый непознанный мир. Ситуация естественного непринужденного общения в кругу близких людей с использованием правильного литературного языка как нельзя лучше способствует развитию речевой активности и становлению речевой функции ребёнка, несмотря на особенности разговорной речи, отмеченные Н. Хомским.

Особенности влияния речи взрослых на ход речевого онтогенеза исследовались многими учёными (Дж. Брунером, К. Сноу, Е.Ю. Протасовой, Т.Н. Ушаковой, С.Н. Цейтлин и др.), при этом были отмечены различия в интерпретации роли родительской речи и речи окружающих людей на развитие речевой способности у детей.

Анализируя исследования, существующие в рамках эмпирического направления, можно прийти к выводу, что изучение влияния речи взрослых (родителей) на процесс овладения языком детьми должен рассматриваться более широко, не ограничиваясь одной лишь интеракцией и конверсационными моделями (conversational model) взаимодействия ребёнка

и взрослого [Pine 1994], поскольку уже с момента рождения ребёнок вовлечён во взаимодействие с окружающими людьми, т.е. взаимное действие, и процесс этот необходимо рассматривать с позиций деятельности, которая, по Л.С. Выготскому, есть промежуточная реальность между сознанием человека и внешней действительностью [Выготский 1982].

1.2.3. Деятельностное направление в изучении онтогенеза речи

Деятельностное направление в изучении онтогенеза речи начало формироваться во второй половине XX века, когда получили своё развитие и осмысление бесценные идеи Л.С. Выготского. Его теоретическое наследие, в частности, культурно-историческая теория психики человека, помогают увидеть истоки современной теории деятельности. Лев Семёнович ввёл понятие высших психических функций, которые составляют сознание, являющееся высшим уровнем психики. Высшие психические функции формируются в ходе взаимодействия с социальной средой и благодаря социуму [Выготский 1982]. Овладение собственным поведением происходит с помощью психологических орудий – знаков.

В ходе культурно-исторического развития межличностные отношения (отношения приказа – подчинения для выполнения совместных действий) превращаются в отношения с самим собой (отношения, имеющие внутренне-организующую функцию), т.е. отношения «интерпсихологические» становятся «интрапсихологическими». Этот процесс учёный назвал интериоризацией, процессом, когда происходит превращение внешних средств – знаков (конкретных предметов, ассоциирующихся с ситуацией) во внутренние (образы, элементы внутренней речи). В онтогенезе Л.С. Выготский выделяет следующие стадии интериоризации. Сначала взрослый воздействует на ребёнка, побуждая его что-то сделать. Затем ребёнок перенимает от взрослого способы обращения и с помощью этих способов начинает воздействовать на взрослого. Далее ребёнок начинает

воздействовать словом на себя самого. Речь является главным средством саморегуляции [там же].

Экспериментальная разработка идей Л.С. Выготского его учениками имела своим результатом открытие новой составляющей процесса психического развития в онтогенезе – деятельности. А.Н. Леонтьев, проанализировав роль общественного опыта в овладении элементами духовной и материальной культуры и влияние этого процесса на психическое развитие ребёнка, особо подчеркивал, что пассивная ассимиляция опыта не предполагает его полноценного усвоения. Плодотворным может быть лишь включение опыта в деятельность ребёнка и воссоздание условий, при которых опыт используется в деятельности, при этом она должна направляться и контролироваться взрослым. А.Н. Леонтьев отмечал, что характеристики деятельности (её цели, структура и средства) на протяжении детства претерпевают изменения, виды деятельности трансформируются, переходя от одного к другому, причём виды деятельности ребёнка очень чётко соотносятся со стадиями его психического развития. Заслугой А.Н. Леонтьева является то, что периодизация психического развития стала рассматриваться с позиций ведущей деятельности, являющейся показателем психического возраста ребёнка. Общение же ребёнка со взрослым при выполнении совместной деятельности является главным и специфическим условием формирования языковой способности личности [Леонтьев А.Н. 1981].

Сопоставляя признанный в западной психологии подход к исследованию онтогенеза, базирующийся на «теории двух факторов» (имеются в виду факторы наследственности и среды, определяющие развитие психики) и деятельностный подход, принятый в отечественной психологии, можно сделать вывод о том, что комплексное рассмотрение вопросов онтогенеза, учитывающее характер ППД, процесс общения взрослого и ребенка, факторы социального окружения и наследственный фактор,

позволяют достичь истинного понимания проблем детского развития, в частности, вопросов онтогенеза речи.

Идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева получили дальнейшее развитие в психолингвистическом подходе к анализу явлений детской речи. В рамках этого направления усвоение детьми родного языка рассматривается как происходящее в процессе развития речевой деятельности ребёнка, при этом ребёнок усваивает общественный опыт, человеческие способности, нормы и способы поведения. Речь рассматривается: 1) в контексте психического развития ребёнка, при этом предметом анализа выступают психические функции, обеспечивающие активное отношение ребёнка к действительности; 2) в контексте осуществления ребёнком различных форм социальной деятельности, в частности, ППД и общения [Шахнарович 1991].

1.2.4. А.М. Шахнарович о формировании речи в онтогенезе

Изучение онтогенеза речевой деятельности невозможно без обращения к фундаментальным исследованиям А.М. Шахнаровича, который одним из первых заговорил о необходимости объединения психологического, лингвистического и психолингвистического подходов к анализу явлений детской речи [Шахнарович 1983, 1985, 1990, 1991, 1995, 1999; Шахнарович и др. 1979]. В своих работах учёный доказывает, что речевая деятельность ребёнка – это реализация языковой способности на начальных этапах ее развития. Эта способность реализуется посредством усвоения ребёнком компонентов языка в процессе языкового общения (А.М. Шахнарович называет это языковой практикой) на основе ППД. Критикуя Н. Хомского, учёный подчёркивает, что именно деятельность и правила деятельности, а не «врождённая схема», являются источником языкового развития. Под правилами деятельности понимаются правила, берущие начало в ППД и возникающие при обобщении знаковой деятельности. А.М. Шахнарович высказал предположение о том, что развитие понятийного уровня сознания

(уровня, на котором формируются понятия) происходит благодаря конвенциональным знакам языка, а образного – благодаря мотивированным языковым знакам, при этом онтогенез речевой деятельности есть движение от мотивированных знаков – к знакам условным [Шахнарович 1991]. Это движение прослеживается им на различных уровнях языковой системы: на уровне слова, являющегося номинативной единицей (этот процесс представлен образной связью предмета и названия); на уровне морфологии (словообразования) – связью морфемы (звукокомплекса) с изменяемым «означаемым»; на уровне синтаксиса – связью ситуации и предложения. А.М. Шахнарович подчёркивал, что до того, как ребёнок овладеет условной связью денотата и знака, он должен воссоздать образную связь означаемого и означающего, денотата и знака.

Учёный считал, что если рассматривать понятие «знака» более широко, то актуальное высказывание можно трактовать в качестве знака, при помощи которого осуществляется коммуникация, при этом «условием сохранения качества знака в процессе его «перевоплощений» является... восприятие кодированного в intersубъективной среде «тела» знака адресатом речи» [Шахнарович 1991: 198]. На ранних этапах онтогенеза речи всё, что порождается ребёнком в качестве знака, происходит из реальной ситуации предметной действительности, являющейся отражением совместной со взрослым деятельности. Общение со взрослым опосредуется не словом, а предметом, и отношение ребёнка к окружающему предметному миру формируется посредством взрослого, его действиями. Ребёнок познаёт предметную деятельность, являющуюся для него миром предметов, задействованных в человеческой деятельности. Следует подчеркнуть, что при осмыслении онтогенеза речи учёный в качестве главенствующего фактора выделяет «фактор ребёнка» в контексте формирования его познавательной и предметно-практической деятельности. В этой связи А.М. Шахнарович неоднократно замечал, что при анализе процесса усвоения языка в онтогенезе исследователями часто игнорируется факт наличия

предметной деятельности, её связь с развитием речи и сложные многообразные отношения между речевой и предметной деятельностью. Нельзя забывать «о том, – писал он, – что мы мыслим, потому что мы действуем» [Шахнарович 1990: 45]. Развитие у ребёнка предметных действий с возникающими при этом перцептивно-моторными образами учёный считал необходимой базой для появления семантических структур и использования языковых знаков в речи.

Роль предметных действий в контексте психического развития ребёнка, в частности, в контексте формирования речевой способности, исследована достаточно подробно [Абрамович-Лехтман, Фрадкина 1949; Авдеева 1982; Брунер 1971; Леонтьев А.Н. 1981; Лисина 1986; Новосёлова 1979; Эльконин 1978; Шахнарович 1991, 1999]. В указанных работах рассматриваются особенности развития предметных действий, этапы их формирования и классификация. По Д.Б. Эльконину, «предметные действия – это действия с предметом в соответствии с приданной ему общественной функцией и общественно-выработанным способом его использования, ... которые формируются только в совместной деятельности ребёнка и взрослого» [Эльконин 1978: 8].

Следующим немаловажным фактором, определяющим психолингвистический подход к онтогенезу речи, является «фактор ситуации», который подразумевает предметную ситуацию, в которой ребёнок находится, действует, общается и познаёт окружающий предметный мир. Анализируя структуру ситуации и структуру речевого высказывания в онтогенезе, А.М. Шахнарович отмечает, что они соотносятся по тем же законам психологии, по каким строятся речевые и предметные действия. Так, исследуя однословные высказывания на ранних этапах онтогенеза, А.М. Шахнарович констатирует, что ребёнок, не обладающий на данном этапе достаточным арсеналом языковых средств и речевых действий, не способен планировать свою предметную деятельность, создавая программу речевых действий – речевого высказывания для реализации деятельностной задачи,

т.к. он лишь ориентируется в ситуации и способен сообщить свои знания о ней в нерасчленённом однословном высказывании, являющемся отражением образа нерасчленённой ситуации. Для ребёнка раннего возраста речь и предметная ситуация являются единым целым, и такое положение вещей сохраняется, пока он не сможет осуществлять планирование своих неречевых действий, проявляющееся не только в предметной деятельности, но и в речи в виде связного многословного высказывания. Вопрос структуры ситуации раскрывается в процессе анализа ведущей деятельности как показателя уровня когнитивного развития ребёнка. Одним из самых важных видов деятельности на этапе активного овладения языком является игровая деятельность. Прагматическая составляющая речевого общения в раннем детстве непосредственно связана и определяется содержанием игровых действий ребёнка, т.к. первые семантические обобщения, формирующиеся в результате общения, появляются в результате функционирования системы «ребёнок – действия с предметом – взрослый» [Эльконин 1978].

Феномен «языкового знания», формирующегося в онтогенезе, есть результат эволюции действий практических и действий со знаками, слитых воедино в ситуации коммуникации, при этом проблема изучения формирования синтаксических структур и семантических комплексов предстает как проблема целенаправленного исследования речевых и игровых действий в процессе речевой и неречевой деятельности при продуцировании высказываний в ходе общения.

Анализируя психологическую структуру деятельности, А.М. Шахнарович выделяет следующие типы игровых действий: ролевые, предметные, атрибутивные, изобразительные и манипуляции, различающиеся по цели и основному мотиву, а также по строению и сложности реализации [Гинзбург, Лебединский, Шахнарович 1974]. По коммуникативной направленности данные действия делятся на действия, не подразумевающие взаимодействие, т.е. общение и на действия, предполагающие совместную реализацию. К первым относятся манипуляции

и предметные действия, а ко вторым – ролевые, атрибутивные и изобразительные действия.

Целью манипуляций и предметных действий является овладение предметами и их прагматическими и физическими свойствами; целью атрибутивных действий – усвоение функций предметов; целью ролевых и изобразительных действий – усвоение функций и отношений между людьми.

Таким образом, в онтогенезе существует два вида отношений, формирующихся в процессе становления высших психических функций: отношения между предметами и отношения между людьми.

Если принять тезис о том, что сложные процессы психики – это свёрнутые интериоризованные действия, то формирование структуры высказывания в детской речи является «переводом вовнутрь» внешних действий. Различия в функциях здесь определяются различиями в содержании, структуре и направленности игровых действий.

Непосредственное отражение ситуации в высказывании, основывающееся на представлении, ведёт к составлению ребёнком программы высказывания, в котором в условных формах отображаются относительно сложные знания об окружающей действительности. Глобальное и внешне простое выражение представления оказывается в результате интеллектуальной работы ребёнка расчленённым и внешне сложным высказыванием. При осуществлении этого перехода «код образов» занимает фоновый уровень, являясь только одним из множества средств коррелирования высказывания с действительностью. Усвоение ребёнком способности строить программу действий сказывается как на предметной, так и на речевой деятельности. Умение строить программу действий находит своё выражение сначала в предметной деятельности, а затем – в речевой.

Экспериментальное исследование функций высказываний и их соотнесённость с игровыми действиями, осуществлённое В.Н. Овчинниковым под руководством А.М. Шахнарвича, подтвердило гипотезу о том, что типы высказываний коррелируют с типами игровых действий

[Овчинников 1983]. Анализ функций высказывания позволяет автору сделать вывод о том, что на этапе однословных предложений дети адекватно интерпретируют явления, уже встречавшиеся в их речевом опыте, и это позволяет успешно овладеть способами выражения представлений об этих явлениях, на основании которых и формируются обобщения, ведущие к формулированию имплицитных правил, являющихся составляющей языковой способности. Исследование, кроме прочего, показало, что усложнение предметной деятельности определяет развитие структуры высказываний, являющихся производными от типов intersубъективных ситуаций; овладение же правилами продуцирования речи производно от овладения закономерностями и правилами ППД. Автором была доказана неразрывная связь речевого и игрового действия, коим является любое предметное действие с игрушкой или символическое действие с воображаемым объектом. Высказывания детей могут либо аккомпанировать собственному действию, либо могут быть обращены к партнеру с целью повлиять на его действия или вызвать определенное эмоциональное состояние.

А.М. Шахнарович делает вывод о том, что семантическая структура высказывания в процессе своего развития постепенно усложняется за счёт когнитивного развития ребёнка и расширения его предметного опыта.

По мере усложнения предметных действий ребёнка происходит изменение функций высказываний «от простой констатации «положения дел» во фрагменте действительности до характеристики отношений, установленных в результате мыслительных операций» [Шахнарович 1991: 201].

Далее отмечается, что «с усложнением значения высказывания и обогащением предметных действий происходит «отрыв» высказывания от ситуации и по мере «свёртывания» и генерализации предметных значений превращение их в «фонд общих знаний» партнеров по коммуникации» [там же: 202]. В данном тезисе скрыт ответ на вопрос – как может ребёнок из

сравнительно бедного и ограниченного языкового материала воссоздать и усвоить целую языковую систему, которая, однако, не остается законченной, неизменной и стабильной на протяжении жизни.

1.3. Этапы формирования речевой деятельности в онтогенезе

Остановимся подробнее на характеристике этапов онтогенеза речи. В трудах А.А. Леонтьева представлена объективная и научно обоснованная концепция формирования речевой деятельности в онтогенезе, а также даётся обзор моделей речевого онтогенеза, разработанных зарубежными психолингвистами [Леонтьев А.А. 2003].

В структуре процесса формирования речевой деятельности А.А. Леонтьев выделяет ряд последовательных периодов:

- 1-й – подготовительный (с момента рождения до 1 года);
- 2-й – преддошкольный (от 1 года до 3 лет);
- 3-й – дошкольный (от 3 до 7 лет);
- 4-й – школьный (от 7 до 17 лет).

Подготовительный этап называют также доречевым. Освоение языка ребёнком начинается с освоения им звуковой формы языковых знаков, система и правила сочетания которых и составляют язык, рассматривающийся как средство осуществления речевой деятельности. Данные об особенностях формирования фонетической стороны речи у детей обобщены в работах многих авторов: Р.М. Боскис, В.П. Беянина, А.Н. Гвоздева, Е.М. Верещагина, Ф.А. Рау, А.А. Леонтьева, Д. Слобина, А.М. Шахнаровича и др.

Ребёнок начинает освоение артикуляции звуков речи практически с рождения и овладевает рече-произносительными навыками за три-четыре года. Как отмечает В.П. Глухов, в усвоении детьми звуковых форм языка существует определённая последовательность: гуление, «свирель», лепет и далее – модулированный лепет [Глухов, Ковшиков 2007]. В процессе

общения (важнейшая роль которого в процессе совместной деятельности ребёнка и взрослого уже освещалась нами ранее) со взрослыми ребёнок, пытаясь подражать интонации, темпу, ритму и мелодичности, воспроизводит отдельные звуки, затем слоги и ряды слогов, при этом постепенно расширяется объём лепетных слов, которые он повторяет за взрослыми. В возрасте девяти-десяти месяцев появляются первые «нормативные», «предметно отнесённые» слова, которые соответствуют лексической системе данного языка. К 10-12 месяцам ребёнок употребляет все имена существительные в именительном падеже в единственном числе. Примерно в полтора года ребёнок пытается связать два слова во фразу (Мама, дай!), далее осваивает формы повелительного наклонения (Иди-иди! Дай-дай!). Как отмечают многие исследователи, овладение грамматикой начинается с появления форм множественного числа [Шахнарович 1991]. Следует отметить, что все дети по-разному продвигаются в освоении языковой системы в зависимости от индивидуальных особенностей психического и физиологического развития. Характерной особенностью речевого развития в этот период является освоение ребёнком языкового знака – слова, которое выступает как структурная единица языка и речи. «Если раньше отдельные псевдослова возникали на фоне семантически и артикуляционно недифференцированной лепетной «речи», то сейчас вся речь ребёнка становится словесной» [Леонтьев А.А. 2003: 177].

К двум годам активный словарь детей значительно расширяется, появляются первые предложения. Как отмечают авторы, «...дети не сразу овладевают правильным воспроизведением знаков языка: одни средства языка усваиваются раньше, другие позже. Чем проще по звучанию и структуре слово, тем легче оно запоминается ребёнком» [Глухов, Ковшиков 2007: 72]. В этот период особенно важными становятся следующие факторы: а) имитация (воспроизведение) речи окружающих; б) сформированность сложной системы функциональных (психофизиологических) механизмов, обеспечивающих осуществление речи; в) условия, в которых воспитывается

ребёнок – факторы социального окружения (психологическая обстановка в семье, внимательное отношение к ребёнку, полноценное речевое окружение, достаточное общение с взрослыми); г) предметно-практическая деятельность, в которую вовлекают ребёнка взрослые.

Как отмечает Н.С. Жукова, качественный скачок в развитии речи ребёнка происходит с момента появления у него возможности правильно строить несложные предложения и изменять слова по падежам, числам, лицам и временам [Жукова 1994]. К концу дошкольного периода дети используют структуру простого распространенного предложения, употребляя при этом наиболее простые грамматические категории речи. Отмечается, что наиболее благоприятный и интенсивный период в развитии речи ребёнка приходится на первые 3 года жизни. Именно в этот период функции центральной нервной системы, которые отвечают за формирование системы условно-рефлекторных связей (являющихся основой постепенно складывающихся речевых и языковых навыков), наиболее легко поддаются направленному педагогическому воздействию. Если условия развития в это время неблагоприятны, то формирование речевой деятельности может задерживаться или даже протекать в «искаженном» варианте [Филичёва 2000].

Следует отметить, что показателем правильного речевого развития является своевременное становление у ребёнка способности использовать свой лексический запас в речевом общении с окружающими, составлять разные структуры предложений, моделировать собственное высказывание. Правильность звукопроизношения не является при этом обязательной.

Дошкольный этап «речевого онтогенеза» характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием детей. Нередко наблюдается качественный скачок в расширении словарного запаса, в это время активный словарь детей достигает 3–4 тысяч слов. Ребёнок учится пользоваться всеми частями речи, формируется более дифференцированное употребление слов в соответствии с

их значениями. Дети овладевают навыками словоизменения и словообразования [Глухов, Ковшиков 2007].

Процессы усвоения языка протекают столь динамично, что, начиная с трех лет, дети с хорошим уровнем речевого развития легко общаются при помощи грамматически правильно оформленных простых предложений, а также и некоторых видов сложных предложений.

В дошкольный период наблюдается достаточно активное становление фонетической стороны речи, дети овладевают умением воспроизводить слова различной слоговой структуры и звуконаполняемости. «Если и отмечаются при этом отдельные ошибки, то встречаются они, как правило, в наиболее трудных для воспроизведения, малоупотребительных или незнакомых детям словах. При этом достаточно всего один-два раза поправить ребёнка, дать образец правильного произношения и организовать небольшую «речевую практику» в нормативном произнесении слова, как ребёнок быстро введет новое слово в свою самостоятельную речь» [Глухов, Ковшиков 2007].

В этот период у детей формируется интуитивное чувство языковой нормы, так называемое «чувство языка», что позволяет им правильно употреблять грамматические категории и формы слов. Как отмечает Г.В. Чиркина, «если в этом возрасте ребёнок допускает стойкий аграмматизм (играю батиком — играю с братиком; мамой были магазине — с мамой были в магазине и т.д.), сокращения слов и перестановку слогов и звуков, уподобление слогов, их замену и пропуск — это является важным и убедительным симптомом, свидетельствующим о выраженном недоразвитии речевой функции. Такие дети нуждаются в систематических логопедических занятиях до поступления их в школу» [Основы логопедической работы с детьми 2002: 23]. На наш взгляд, это мнение является достаточно спорным, поскольку речевая функция предполагает не только продуцирование, но и восприятие, и понимание речи. Как неоднократно констатировалось исследователями, в частности, на это обращается внимание в экспериментальной части нашей работы, степень сформированности

процессов говорения и понимания может быть различной, данные процессы не являются зеркальными, и говорить о недоразвитии всей речевой функции при проблемах с продуцированием речи несколько преждевременно.

Дети с правильным темпом речевого развития к концу дошкольного периода должны овладеть развёрнутой фразовой речью, которая фонетически, лексически и грамматически правильно оформлена. Отступления от норм и отдельные «фонетические» и «грамматические» ошибки не имеют, как правило, стойкого фиксированного характера и могут быть устранены при соответствующем педагогическом вмешательстве.

Следует отметить, что в преддошкольный период речь ребёнка как средство общения со взрослыми и другими детьми находится в непосредственной связи с конкретной наглядной ситуацией общения. Поскольку речь осуществляется в диалогической форме, она имеет явно выраженный ситуативный характер, т.е. речь обусловлена ситуацией речевого общения, экстралингвистическим контекстом [Колшанский 2010]. С переходом к дошкольному возрасту происходит появление новых видов деятельности, а также новых отношений со взрослыми, и, как следствие, наблюдается дифференциация функций и форм речи. Как отмечает Д.Б. Эльконин, у ребёнка возникает форма речи-сообщения в виде рассказа-монолога о том, что с ним происходило вне непосредственного контакта со взрослым. С развитием самостоятельной практической деятельности у ребёнка появляется потребность в формулировании собственного замысла, в рассуждении по поводу способа выполнения практических действий [Эльконин 1989].

Формирование связной монологической речи детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием рассматривается в работах Ф.А. Сохина, О.С. Ушаковой, Л.П. Федоренко, А.М. Шахнаровича и др. [Сохин 2001; Ушакова 2004, 2006; Методика развития речи детей дошкольного возраста 1984; Шахнарович 1991]. Авторы отмечают, что монологическая речь начинает появляться в высказываниях нормально развивающихся детей

уже в возрасте 2–3 лет, а к 5–6 годам ребёнок интенсивно овладевает монологической речью. К этому периоду завершается процесс фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологическую, грамматическую и синтаксическую систему родного языка. Уже в 4 года ребёнку становятся доступны такие виды монологической речи, как описание и повествование, а на седьмом году жизни – короткие рассуждения [Сохин 2001; Филичёва 2000; Филичёва и др. 1989]. Высказывания детей пяти-шести лет отличаются распространённостью, информативностью и логикой изложения, в них появляются элементы фантазии и эпизоды, которых еще не было в их жизненном опыте.

Однако следует отметить, что успешное овладение навыками монологической речи возможно при сформированности мотивов, потребности в монологических высказываниях, а также при наличии различных видов контроля и самоконтроля, с которыми непосредственно связана регулирующая, планирующая функция речи. Становление способности планировать монологическое высказывание во многом определяется постепенным формированием внутренней речи ребёнка. Исследования ряда авторов показывают, что переход внешней «эгоцентрической» речи во внутреннюю в норме происходит к 5-летнему возрасту. Отмечается, что ребёнок овладевает связной речью при сформированности у него словарного запаса и грамматической системы языка [Педагогическое речеведение 1998; Люблинская 1979; Ушакова 2004, 2006; Шахнарович 1985]. Овладение речью как полноценным средством общения происходит к семи годам. Как отмечает А.Н. Гвоздев, это возможно при условии сохранности речевого аппарата, если нет отклонений в психическом и интеллектуальном развитии, и ребёнок воспитывается в условиях нормальной речевой и социальной среды [Гвоздев 2007].

В школьный период развитие речи ребёнка характеризуется совершенствованием связной речи. Дети на данном этапе осваивают правила

грамматики, действующие при оформлении свободных высказываний, завершается процесс овладения звуковым анализом и синтезом, начинает формироваться письменная речь [Глухов, Ковшиков 2007].

Очень показательным для понимания специфики преддошкольного и дошкольного периодов речевого развития является исследование А.М. Леушиной, направленное на сопоставление речевого поведения детей разных возрастов [Леушина и др. 1996]. Автором отмечается, что преддошкольник, пересказывая текст, находится в эмоциональном возбуждении, говорит от лица участника пересказываемой ситуации, живёт внутри ситуации, имеющей место в момент говорения. Это объясняется стадией развития его психики, а именно, доминированием наглядно-образного мышления. Речь дошкольника, который уже достиг понятийного уровня мышления, менее аффективна и более контекстна, в ней доминирует предметное содержание. Ребёнок овладевает способностью изображать ситуацию. Именно эта новая изобразительная функция, равно как и функции планирования и предвидения, характеризует язык как специфическое орудие человеческой деятельности. На этом этапе ребёнок уже видит ситуацию со стороны, свободно оперируя при этом языком, владение которым доходит до автоматизма. Речь становится логичной и связной, ребёнок планирует её посредством построения образов.

Говоря о стадиях развития мышления в контексте речевой деятельности, следует отметить, что следующим этапом здесь является усвоение ребёнком метаязыка, т.е. знания о языке, позволяющего подняться на третью ступень владения языком – интеллектуальную. Таким образом, проходя путь от ситуативной, «наглядно-образной» формы до метаязыковой, интеллектуальной, речевая деятельность индивида следует развитию предметно-практической деятельности, при этом, отставая от неё на один шаг.

Развитие речи ребёнка – это сложный, многообразный и достаточно длительный процесс. Дети не сразу овладевают лексико-грамматическим

строим, словоизменениями, словообразованием, звукопроизношением и слоговой структурой. Одни группы языковых знаков усваиваются раньше, другие – значительно позже. Поэтому на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие – освоены лишь частично. При этом усвоение фонетического строя речи тесно связано с общим поступательным формированием лексического и грамматического строя родного языка. В целом же онтогенез языковой способности представляет собой сложнейшее взаимодействие, с одной стороны, процесса развития предметно-практической и познавательной деятельности, с другой – процесса общения взрослых и ребёнка. Причину, по которой живое общение обладает столь уникальной и важной ролью, следует искать, кроме всего прочего, в физиологических особенностях коммуникационного акта, в частности, в специфичности процесса артикуляции звуков речи.

1.4. Формирование речевой функции с точки зрения физиологии

Традиционный подход в языкознании, развитый ещё в XIX столетии, рассматривал язык в качестве транспортного средства, доставляющего информацию от отправителя к получателю. При этом не учитывалась другая, гораздо более значимая деятельность по овладению человеком своим артикуляционным аппаратом. Прежде чем ребёнок произнесёт простейшее предложение, он должен освоить сложнейший процесс координации мускулов, участвующих в артикуляции (их более ста). По сложности этот процесс нельзя сравнить ни с каким другим в онтогенезе. С момента рождения ребёнок с невероятным упорством тренирует мышцы, осваивая движения глаз, рук, умение держать голову, стоять, ходить, осваивать мелкую моторику. Тесная связь этих процессов с моторикой речевого произнесения была доказана в ходе обследования детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями, показавшего, что у 70% дошкольников

нарушения речи сопровождаются нарушениями тонкой и общей моторики, у 85% – нарушениями зрительного и тактильного восприятия [Massinger, Nikisch 1996].

Тело человека – единый механизм, и артикуляция звуков речи осуществляется отнюдь не путём простого колебания связок, но путём искусной бессознательной постановки движения воздуха сквозь мягкую подвижную мускулатуру. При артикуляции звука поток выдыхаемого через гортань воздуха проходит через трахею, глотку и рот, представляющие собой рельефно вылепленную полость, напоминающую русло реки. В зависимости от того, какой произносится звук, эта полость мгновенно меняется посредством движения мускулатуры нёба, языка, язычка, челюстей и губ. Когда же поток воздуха выдыхается через губы, он имеет форму пройденного им участка, т.н. «речного ложа», определяющую произносимый звук, т.е. пластические формы выдыхаемого воздуха порождаются рельефом внутренней мускулатуры.

Порождаемые речью подвижные формы воздуха открыл Рудольф Штайнер в 1924 г., а в 1962 г. И. Цинке было экспериментально доказано, что каждый звук речи порождает характерную только для него воздушную форму [Пацлаф 2003]. Формы эти закономерно воспроизводятся и могут быть запечатлены с помощью фотоаппарата, камеры, прибора Тёплера и интерферометра. Каждая форма возникает в течение долей секунды, достигает своего полного объема, а затем исчезает. Таким образом, речь, прежде всего, формосозидающий процесс, в котором участвуют не только мускулы голосового аппарата, но и всё тело говорящего, производящее при каждом звуке речи недоступные невооружённому взгляду движения. Зафиксировать эти движения смогли представители довольно молодой науки – кинезики, изучающей язык жестов в соотнесении с языковой реальностью, при котором богатство двигательной жестики описывается на основе законов, категорий и правил структурно-лингвистического анализа [Новая философская энциклопедия 2001]. Исследователи фиксировали процесс

говoreния на высокоскоростную камеру (30 и 48 кадров в секунду) и пришли к выводу, что акт произнесения протекает синхронно с микродвижениями тела, при этом задействуется вся мускулатура тела с головы до ног. Дальнейшие исследования показали, что идентичный, абсолютно бессознательный процесс, правда, с минимальным запаздыванием на 40-50 миллисекунд, происходит у человека, слушающего высказывание. Автор этого открытия, Уильям Кондон, так описывает данную синхронность: «Выглядит это так, будто всё тело слушающего точно и пластично сопровождает речь говорящего плясом» [Condon 1974: 99-101], причём микродвижения тела сопровождают лишь процесс произнесения связных звуков речи независимо от языка, на котором они произносятся. Так, двухдневный младенец реагирует одинаковыми микродвижениями и на английскую, и на китайскую речь [там же]. Следовательно, слышимая человеком речь воздействует на бессознательного «дирижёра», управляющего движениями тела и встраивающего его посредством движения в процесс восприятия речи. Человек слушает «всем телом»: двигательный процесс, запускаемый говорящим, передаётся мускулам и конечностям слушающего – это первый этап восприятия речи; затем движение от мускульной активности передаётся ритмической активности сердца и лёгких, приводя к ускорению или замедлению естественных ритмов и рождая отклик в «душе»: из области бессознательного возникают полуосознаваемые эмоции и переживания, трансформируемые затем головным мозгом в понятия и представления, осознаваемые человеком. Это сложный физиологический процесс, и, не останавливаясь на подробностях, подчеркнём лишь, что речь пронизывает всего человека, порождая активный двигательный отклик у слушателя.

Говоря об усвоении речи детьми как о процессе подражания, следует уточнить, что речь идёт, скорее всего, не о подражании, но о «совыражении». Исследования младенцев, описанные в работе «Neonate Movement is Synchronized with Adult Speech» («Движение новорожденного младенца

протекает синхронно с речью взрослого»), подтверждают, что ребёнок «с первого же мгновения бессознательно всей своей телесностью встраивается в движения, производимые звуками, он «выплясывает» поток речи вместе с говорящим со всей точностью и закономерностью, не принося туда ничего своего» [Condon, Sander 1974: 100]. На данном этапе развития этот процесс не имеет ничего общего с эмоциями и мышлением, представляя собой «чистую деятельность», «формообразующее движение», из которого впоследствии возникнет речь. Следует, однако, отметить, что этот процесс недостаточно изучен в силу сложности его исследования, но с наибольшей вероятностью можно утверждать, что участь воспроизводить звуковые формы, ребёнок развивает умственную деятельность. Чувственный мир во всём многообразии тактильных ощущений, с одной стороны, и поток движения, производимый речью взрослого, с другой, являются движущими силами мозговых процессов, отвечающих за формирование высших психических функций, в частности, речи. Роль речи в онтогенезе переоценить невозможно. Развитая речь является залогом успешного обучения, одной из задач которого является формирование полноценной личности, способной овладевать знаниями, эффективно трудиться и гармонично существовать в социуме.

1.5. Онтогенез речи в свете статистических данных о речевом здоровье детей дошкольного возраста

В последнее время всё больше внимания обращается на растущий уровень неграмотности, стремительно поражающей наше общество. С ростом научно-технического прогресса не происходит накопление интеллектуального потенциала, в образовательной сфере наблюдается регресс, подорванной оказывается сама возможность черпать знание – извлекать информацию из прочитанного и услышанного материала. Данная проблема обсуждается в книге немецкого филолога, философа и педагога,

доктора Райнера Пацлафа «Застывший взгляд» [Пацлаф 2003]. Автор привлекает внимание к новому массовому феномену – функциональной неграмотности, которая подразумевает неспособность людей, умеющих читать, извлекать из письменного текста информацию, обрабатывать её и, в конечном итоге, пользоваться ею.

Парадоксален тот факт, что это явление стремительно распространяется не в странах третьего мира, где всегда отмечался высокий уровень неграмотности, а в высокоразвитых европейских странах и в странах Северной Америки – в США и Канаде. В 1984 г. в США был опубликован отчет комиссии по грамотности, согласно которому «... доля функционально неграмотных составила 10% от численности всего населения, или 23 миллиона человек. Далее, в категорию «алитератов» были зачислены сенсационные 44% населения США – это люди, которые читать умеют, но не читают или читают лишь под давлением обстоятельств» [там же].

В 1995г. в Германии под эгидой Международной Ассоциации по оценке школьной успеваемости (МШУ) было проведено исследование, установившее, что в среднем 15% учащихся 8-х классов понимают прочитанный текст на уровне третьеклассников [там же].

Растущая неграмотность, которая, как оказалось, является побочным эффектом неуёмного потребления благ цивилизации, в частности, масс-медиа, всколыхнула на Западе интерес к изучению данного вопроса. Многочисленные исследования показали, что быстро растущая неграмотность сопровождается деградацией способности владения речью. Главное орудие человеческой культуры – язык – немеет. Общение людей в современном мире, перенасыщенном визуальной информацией, утрачивает свою ценность, оно опосредовано необходимостью и часто сводится к функциональным инструкциям. Ребёнок учится говорить, слушая обращённую к нему родительскую речь. Он постепенно включается в диалог и начинает общаться. Чудо овладения речью свершается во взаимодействии. Так происходило многие поколения отцов и детей. Но современные родители

очень заняты. Погруженные в заботы, они находят для общения все меньше времени, тем более, что есть отличная альтернатива: в качестве собеседника предложить ребёнку телевизор. Это всеобщая практика, и до недавнего времени никто не связывал отставание в речевом развитии с воздействием телевидения. Сам масштаб отставания в речевом развитии и речевых нарушений у детей выявился почти случайно. В 1988 – 1992 гг. в Германии была опробована новая методика раннего распознавания нарушений речи у детей в возрасте от трёх до четырёх лет, разработанная группой учёных во главе с профессором Манфредом Хайнманом, директором клиники нарушений коммуникативных способностей при Майнцском университете [Heinemann, Hopfner 1992]. Исследования проводились в детских садах, при этом нарушения в речевом развитии были выявлены у 25% детей, из них половину составили легкие нарушения и по четверти – среднетяжёлые и тяжёлые. Результат оказался ошеломляющим, поскольку подобные обследования 1976 – 1977 гг. выявили лишь 4% детей с нарушениями в речевом развитии [там же]. Дальнейшее изучение вопроса подтвердило эти результаты. Так, «число учеников в школах для детей с отставанием в развитии речи в Северном Рейне – Вестфалии в 1986 – 1992 гг. выросло на 58%, в Баварии за тот же период – на 54%. Обследования в детских садах города Ноймюнстера (Шлезвиг-Гольштейн) в 1997 г. диагностировали нуждающиеся в лечении нарушения у 25% детей, при этом у 43% детей обнаружилось недостаточное понимание речи [Heinemann, Hopfner 1997].

По отчету Английского Общества помощи детям с дефектами речи, каждый третий ребёнок в Англии заметно отставал в речевом развитии в 1992 г. [Ward 1992]; в Болгарии в 1998 г. эта цифра составляла от 21 до 27% [Boyanova, Troyanova 1998]. На ежегодной конференции в Аугсбурге на тему «Расстройства речи и артикуляции у детей» было отмечено, что отклонения в речевом развитии есть у 13-15 % всех детей дошкольного возраста [Doleschal J., Radb H.-J., Cassel C. 1997]. Исследование, проведенное в подготовительных группах неречевых детских садов г. Москвы показало, что

дефекты звукопроизношения имелись у 52,5% детей, причем 16,7% из этого числа приходилось на полные звуковые замены, свидетельствующие о наличии «возрастного косноязычия» и являющиеся несомненной предпосылкой артикуляторно-акустической дисграфии. Остальные 35,8% составили в основном стертые или выраженные дизартрии. Итак, в 50-е гг. отмечалось 17% нарушений звукопроизношения, а в начале XXI в. таких нарушений уже 52,5% [<http://www.zaikanie.net/2010/03/statistika-rechevyh-narusheniy.html>].

Анализ проблемы, подразумевающий выяснение причин стремительного роста нарушений в речевом развитии, предполагает обращение к теоретическому наследию по вопросам дизонтогенеза речи.

1.6. Дизонтогенез речи, причины его возникновения и связь с психическим развитием ребёнка дошкольного возраста

В настоящее время существуют две разные, не противоречащие друг другу, но взаимодополняющие классификации речевых нарушений: клинико-педагогическая и психолого-педагогическая.

Клинико-педагогическая классификация исследует этиологию, виды и формы речевых расстройств, а также механизмы и «движущие силы» речевой патологии, при этом учитывается межсистемное взаимодействие нарушения с обуславливающим его «материальным субстратом», позволяющее избежать одностороннего представления о нарушении речи. В данной классификации выделяется 11 форм нарушений речи, 9 из них являются нарушениями устной речи на разных этапах её порождения и продуцирования и 2 формы нарушенной письменной речи. К нарушениям устной речи относятся: дисфония (афония), брадилалия, тахилалия, заикание, ринопалия, дислалия, дизартрия (анартрия), алалия, афазия. Нарушениями письменной речи являются дислексия (алексия) и дисграфия (аграфия). Мы не рассматриваем подробно данные нарушения, так как в задачи нашего

исследования входит формирование лишь общего представления о дизонтогенезе речи, которое даёт психолого-педагогическая классификация.

В 50-60-е годы XX в. с возникновением необходимости в организации групповой логопедической работы Р.Е. Левиной была разработана психолого-педагогическая классификация речевых нарушений у детей, в которой внимание акцентируется на общих проявлениях речевого дефекта при разных формах речевой аномалии; в основу положены психологические и лингвистические критерии, позволяющие диагностировать нарушенные компоненты речевой системы (рассматривается фонетико-фонематическая сторона речи и лексико-грамматический строй речи) [Левина 1967]. Р.Е. Левина разделяет все нарушения речи на нарушения средств общения, к которым относится общее недоразвитие речи и фонетико-фонематическое недоразвитие речи, а также нарушения в применении средств общения, к которым относится заикание и комбинированная форма: заикание, сочетающееся с общим недоразвитием речи.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Общее недоразвитие речи (далее – ОНР) – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. Общими признаками ОНР является позднее начало продуцирования речи, скудный словарный состав, дефекты произношения, агграматизм, дефекты фонемообразования.

В зависимости от степени сформированности речевых средств выделяют три уровня речевого недоразвития, в виде диагноза логопеда выглядящие как ОНР I, II, III степени; при этом первому уровню соответствует самый низкий уровень речевого развития, а третьему – самый высокий. Первый уровень характеризуется полным либо почти полным отсутствием речи, это т.н. «безречевые дети», использующие «лепетные»

слова, звукоподражания, сопровождаемые мимикой и жестами. ОНР второй степени характеризуется появлением искажённых общеупотребительных слов, нарушением слоговой структуры, произносительные возможности также не соответствуют возрастной норме. Наиболее типичным и часто диагностируемым является ОНР третьей степени. Речь 5-летнего ребёнка с данным диагнозом характеризуется искажением наименее употребительных слов, словарный состав насчитывает 2,5-3 тысячи слов, наибольшие лексические трудности вызывают: название частей предметов и объектов, глаголы, выражающие «узкое» значение, однокоренные глаголы с различными приставками, антонимы, относительные прилагательные. Грамматические ошибки касаются употребления предлогов, согласования различных частей речи, построения предложений и пр. Фонетические ошибки касаются неверного произношения 10-20 звуков и трудностей с определением мягких/твёрдых, звонких/глухих и др. звуков, а также искажения слоговой структуры и звуконаполняемости слов. Трудности возникают при творческом рассказывании, при пересказе текста, а также в процессе понимания текста.

Как отмечают исследователи, перечисленные нарушения (в зависимости от степени недоразвития речи) являются серьёзным препятствием для полноценного овладения программой неречевого детского сада, а в дальнейшем, и школьной программой [Волковская 1999; Филичёва, Чевелёва 1989; Филичёва, Туманова 1999; Филичёва 2000; Финашина 2000]. Это объясняется несформированностью познавательных процессов и недостаточностью саморегуляции различных видов собственной деятельности.

На протяжении многих десятилетий специалистами в области психологии, психолингвистики, дефектологии и логопедии изучалась связь психического и речевого развития [Левина 1965; Мастюкова 1972; Давидович 1975; Воронова 1993; Фотекова 1994, 2003; Шапиро 1998; Филичёва 2000; Корнев 1993, 1994, 2006 и др.]. Современный подход к

изучению структуры речевых дефектов базируется на подходе, подразумевающем системную организацию высших психических функций человека и взаимообусловленность речевого (нормального и отклоняющегося от нормы) и психического развития. Считается доказанным факт, что нарушения речи не происходят изолированно, они носят системный характер и являются показателем дизонтогенеза (нарушенного развития) психических функций [Корнев 2006]. Как отмечает А.Н. Корнев, состояние недоразвития речи – это особая форма дизонтогенеза, характерными особенностями которой являются: «своеобразная асинхрония развития, дисгармоничное развитие мышления и интеллекта с дефицитом т.н. «вербального интеллекта» и вербально-логических форм мышления, дефицит коммуникативно-речевой компетенции, своеобразные проявления эмоционально-волевой незрелости и особые, специфичные для них формы социальной дезадаптации» [там же: 19]. Другими словами, речевая деятельность с отклонениями в развитии является причиной дизонтогенеза интеллектуальной, сенсорной и аффективно-волевой сфер (см. также: [Левина 1967; Каменская, Шапиро и др. 1996; Каменская, Зверева 1996; Корнев 1993, 1994, 2006; Лурия 2002; Манелис 2001]).

Среди нарушений, сопутствующих дизонтогенезу речи, вкратце можно отметить недостаточную устойчивость внимания с дефицитом концентрации и ограничением возможности адекватного распределения внимания, сниженный уровень произвольного внимания [Переслени 1986, 1996]; нарушения в эмоциональной сфере, характеризующиеся повышенной истощаемостью психических процессов; нарушенный процесс запоминания, часто сниженная слухоречевая память при сохранной логической и смысловой памяти (детям трудно запомнить инструкции и выполнить задания, состоящие из нескольких последовательных операций).

Нарушения памяти у детей с речевой патологией исследовалось в работах [Шапиро 1998; Марковская 1993]. Было доказано, что такие дети менее продуктивно и медленнее заучивают слова, нежели их нормативно

развивающиеся сверстники. Ограниченный объем памяти обнаруживает себя и в процессе запоминания зрительных стимулов, а также в процессе восприятия акустических сенсорных стимулов [Каменская и др. 1996; Цветкова 1995; Зверева 1998].

Кроме того, зачастую нарушенным оказывается дифференцировочное восприятие и функционирование образной сферы, в которой наблюдается инертность зрительных процессов, недостаточность творческого воображения, отсутствие способности актуализации зрительных образов [Зверева 1998; Каменская и др. 1996; Шапиро 1998].

Дизонтогенез речи проявляет себя у дошкольников также в нарушениях вербального и невербального интеллекта [Корнев 1996, 2006; Трефилова 1997; Лурия 2002].

Таким образом, категория детей с отклонениями в речевом развитии не является гомогенной, при этом следует отметить вариативность и структуры речевого дефекта, и степени проявленности дефицита как вербальных, так и невербальных функций. Этим обуславливается необходимость определения и классифицирования системообразующих факторов рассматриваемых нами речевых нарушений. Лишь комплексный синтетический подход к пониманию структуры речевой патологии обуславливает эффективную медицинскую, педагогическую, психологическую и логопедическую помощь таким детям.

В заключение считаем нужным еще раз подчеркнуть, что дизонтогенез речевой функции предполагает наличие системного нарушения, затрагивающего всё психическое развитие ребёнка. Какие именно психические функции затронуты, и как будет происходить процесс декомпенсации, зависит от того, какие механизмы речевого нарушения и в каком количестве актуализированы, и как они будут взаимодействовать друг с другом [Корнев 2006]. Не углубляясь в патопсихологию, констатируем, что дизонтогенез речи угрожает всему развитию ребёнка, т.к. нарушение одной функции может стать звеном целой цепи изменений в его психическом

развитии, поэтому так важно знать причины, вызывающие отклонения в речевом развитии детей.

Современные источники единогласны в том, что указанные выше причины разнообразны и зависят от многих факторов, среди которых различают внешние, внутренние, органические и социальные [Филичёва 2000].

Внешние факторы подразумевают внешнее физическое (проникающая радиация, механические воздействия, электрический ток и др.), химическое (алкоголь, химические вещества), биологическое (вирусы, бактерии, токсины насекомых) воздействие на ребёнка.

Внутренние факторы включают возрастные характеристики родителей, фактор гормональной несовместимости (иммунологическая несовместимость, резус-конфликт), а также наличие наследственной и семейной (обусловленной укладом семьи) патологии.

Органическими причинами являются: недоразвитие и различные виды поражения головного мозга в период внутриутробного развития и во время родов (асфиксии и родовые травмы, приводящие к внутричерепным кровоизлияниям, могут захватить зоны головного мозга, отвечающие за речевую функцию); отклонения в развитии периферических органов речи (расщепление нёба, поражение слуха и пр.); болезни матери во время беременности (тяжёлые токсикозы, акушерские патологии); нарушения здоровья ребёнка (физическая ослабленность, патологии внутриутробного периода, заболевания внутренних органов, нарушение обмена веществ, рахит).

К социальным факторам относят сверхшумную обстановку, раздражения, педагогическую запущенность, двуязычие.

Следует отметить, что наименее изученными факторами причинности нарушений речи являются социальные факторы, хотя, по нашему твёрдому убеждению, именно факторы социального окружения ребёнка являются той мощной незримой силой, которая развивает, либо замедляет развитие

речевой функции. Исследования подтверждают (подробно эти исследования освещаются в параграфе «Онтогенез как объект воздействия телевидения»), что огромное значение имеет степень педагогического воздействия взрослых, налаженная предметно-практическая деятельность, а также степень участия телевидения в жизни ребёнка. При отсутствии органических поражений именно эти факторы становятся определяющими для дальнейшего речевого развития ребёнка, которое включает в себя два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса – продуцирование и понимание речи.

1.7. Факторы социального окружения ребёнка и их влияние на онтогенез

Вопрос о влиянии социальных факторов на формирование психики человека исследовался как в отечественной, так и в зарубежной психологии, т.к. вопрос о природе психики является одним из ключевых в психологической науке [Абрамова 2003; Выготский 1982; Герриг, Зимбардо 2004]. В разное время он решался по-разному. Одни учёные видели средой источником психического, отрицая при этом роль врождённого биологического компонента в психическом развитии; другие, наоборот, отстаивали мнение, что природа, являясь идеальным творцом, наделяет детей всеми необходимыми задатками, и всё, что нужно – это не мешать естественному онтогенезу. Существуют разные подходы в рамках этих двух концепций, однако, наиболее разрабатываемой в психологии является теория о единстве биологических и средовых (культурных, социальных) факторов в процессе развития психики человека. Открытым остаётся вопрос о степени взаимообусловленности этих групп факторов, вернее сказать, реальностей: биологической, социальной и психологической.

Ни у кого не вызывает сомнения, что сложно организованная человеческая психика может успешно функционировать только при определённых биологических условиях, задаваемых параметрами нашего телесного существования. Нормой является существование всех систем и

органов в динамическом равновесии, которое является залогом продуктивной деятельности психического аппарата человека. Это значит, что психическое всегда формируется, протекает, действует в рамках определённых биологических условий. Можно охарактеризовать эти реальности как класс условий и как процесс, в этих условиях протекающий. Что же касается значения третьей реальности – реальности социальной: внешнего мира предметов, явлений, условий, общения, деятельности и пр., то ей отведена роль формообразующей силы, детерминирующей содержание психических процессов. Однако, определяя роль социума подобным образом, следует иметь в виду, что социальная реальность не переходит непосредственно в реальность психическую. Как отмечал С.Л. Рубинштейн, внешние причины воздействуют, преломляясь через внутренние условия [Рубинштейн 2002]. Воздействие на психику факторов социального окружения, другими словами, бытия – на сознание, может быть описано формулой «внешнее – через внутреннее». При этом «внутреннее» – душевная, психическая реальность – обладает созидательной творческой активностью, оказывающей преобразующее воздействие не только на собственное развитие, но и на мир вокруг. Как отмечает А.Н. Леонтьев, внутреннее действует через внешнее, и этим само себя изменяет [Леонтьев А.Н. 1981]. Объединённые вместе, обе эти формулы – внешнее – через внутреннее и внутреннее – через внешнее – полно отражают постоянное взаимодействие и взаимосозидание внешнего и внутреннего, бытия и сознания.

Необходимость изучения факторов среды, в которой растёт и развивается ребёнок, была обоснована ещё Л.С. Выготским, создавшим теорию культурно-исторического развития психики человека [Выготский 1982]. Согласно этой теории, человеческая психика имеет культурно-исторический характер. Формирующей силой при этом выступает деятельность (в онтогенезе это – совместная деятельность ребёнка и взрослого). Развитие психики ребёнка – это, прежде всего, процесс овладения собственной психической деятельностью в контексте культурного развития,

под которым подразумевается присвоение элементов культуры и исторического опыта посредством овладения предметными действиями в ситуации общения. В результате происходит формирование высших психических функций, к которым, в частности, относятся речь, произвольное внимание, логическая память, понятийное мышление. Любая из этих функций представляет собой продукт интерпсихического взаимодействия между ребёнком и взрослым, а формирование высших психических функций есть разворачивание предметной деятельности, опирающейся на относительно простые моторные и сенсорные процессы. В ходе интериоризации опосредующие это взаимодействие внешние средства переходят во внутренние, т.е. становятся интрапсихическими. Внешние действия сворачиваются и становятся автоматизированными умственными действиями. В этом процессе социальные факторы и биологическая природа человека участвуют как необходимые условия формирования и протекания внутренних психических процессов. Отсюда становится понятно, что неблагоприятные условия социальной жизни могут нарушить равновесие всей системы и негативно сказаться на психике, при этом степень здоровья человеческого организма определяется запасом прочности, демонстрируемым в отношении пагубных воздействий [Кучма и др. 1996]. Насколько успешно защитные силы компенсируют эти влияния, настолько можно говорить о здоровой сбалансированной психике. В современной психологической науке есть термин «стрессоустойчивость», обозначающий «совокупность личностных качеств, позволяющих переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями... деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья» [Психологическая энциклопедия 2006: 712]. Совершенно очевидно, что разные люди обладают разной стрессоустойчивостью. Кроме того, необходимо учитывать, что влияние факторов, способных спровоцировать

стрессогенную ситуацию, может быть представлено неравномерно как в разных аспектах развития психики, так и на разных этапах онтогенеза.

Дошкольный возраст признаётся современной возрастной психологией сензитивным, т.е. периодом, особо чувствительным по отношению к развитию познавательных процессов (мышления, внимания, воображения, памяти), а также к развитию речевой деятельности. В этот период у ребёнка формируются общие лингвистические способности, языковое чутьё, расширяется словарный запас, т.е. можно говорить о том, что речь способствует совершенствованию познавательных процессов, которые, в свою очередь, влияют на формирование способности понимания речевого (текстового) сообщения [Винарская 1987]. Немаловажную роль в этом возрасте играют предоставленные ребёнку образцы речевого поведения, ведь от характеристик слышимой ребёнком речи также зависит степень её воздействия.

1.8. Онтогенез как объект воздействия телевидения

Рассматривая процесс воздействия речи на ребёнка, необходимо ещё раз подчеркнуть, что имеется в виду «живая» адресная (адресованная конкретному человеку) речь, побуждающая ребёнка к ответному действию. Процесс общения является в жизни ребёнка духовным событием, когда волевая формосозидающая деятельность взрослого, характеризующаяся отдачей энергии, провоцирует ответную реакцию, волевой импульс со стороны ребёнка. Если в качестве собеседника рассматривать динамики телевизора, то следует отметить их безусловную ущербность ввиду неспособности к построению подвижных воздушных форм. Несмотря на то, что на звуковые волны, транслируемые телевизором, ребёнок также реагирует микродвижениями тела, его воля к продуцированию звуков остаётся при этом безучастной, т.е. ни о каком значительном вкладе в

развитие речи говорить не приходится. Более того, современные исследования констатируют обратный процесс.

В 2009 г. Д. Христакисом, директором центра детского здоровья, поведения и развития при институте исследования детей в Сиэтле, было экспериментально доказано, что включенный телевизор (независимо от того, смотрит ли его ребёнок, или телевизор является фоном) задерживает речевое развитие детей. В исследовании приняли участие дети от 2-х месяцев до 4-х лет. Они были оснащены цифровыми устройствами, фиксировавшими всё, что дети слышали и говорили ежедневно во время бодрствования (от 12 до 16 часов). Результаты показали, что при включенном телевизоре характер общения взрослого и ребёнка резко изменялся: уменьшалось количество и долготы фраз; количество слов, слышимое ребёнком, сократилось в среднем на 770, что составило 7% от среднего общего объёма слышимых слов. При этом отмечается, что в 30% домов в США телевизор включен всё время [<http://www.parentingscience.com/effects-of-television-on-children-learning-speech.html>].

Причины телевизионной привлекательности кроются в особенностях восприятия телевизионного сообщения, опосредованного тремя факторами: фактором эмоционального комфорта, связанного со спецификой коммуникативного стиля общения; фактором интенсивности воздействия, обусловленным характеристиками используемых образов и стилистикой художественного решения, куда входит фактор юмора (оптимизма) [Матвеева 2004].

По данным опроса, проведённого в социальной сети «Одноклассники», зарегистрированной в РФ, из 6526 участников 153 не имеют в доме телевизора, 1185 имеют один телевизор, 2610 – два телевизора, 1856 – три телевизора, 722 – четыре и более. Мы допускаем, что существует процент погрешности, всегда имеющий место в социологических опросах, но, несмотря на это, можно абсолютно чётко проследить существующую на сегодняшний день (данные опроса сняты в марте 2013 г., опрос

продолжается) тенденцию – телевидение вошло почти в каждый дом планеты и стало одним из главных атрибутов современной жизни [<http://www.odnoklassniki.ru/>].

В США воздействие масс-медиа на различные стороны онтогенеза изучается на протяжении последних десятилетий. Так, Американская Академия Педиатрии, ААП (American Academy of Pediatrics, AAP) более 10 лет назад озвучила рекомендации для родителей, в соответствии с которыми следует избегать ТВ-просмотра детьми до двух лет, а для детей более старшего возраста просмотрное время должно быть ограничено двумя часами в день. Несмотря на это, последующие исследования показали, что эти рекомендации практически не соблюдаются. В 2007 г. в журнале PEDIATRICS был опубликован масштабный отчёт, названный «Digital Childhood: Electronic Media and Technology Use Among Infants, Toddlers, and Preschoolers» («Оцифрованное детство: использование электронных медиа и гаджетов младенцами, малышами и дошкольниками») [<http://web5.soc.northwestern.edu/cmhd/wp-content/uploads/2011/06/Vandewater.Rideout.Wartella.2007.-Digital-Childhood.pdf>]. В ходе исследования был опрошен 1051 родитель детей в возрасте от 0 до 6 лет (412 детей 0-2 лет, 304 ребёнка 3-4 лет, 335 детей 5-6 лет). Исследование было очень многоплановое и имело целью изучение разных аспектов и факторов в жизни ребёнка (в нашей работе мы обозначили эти факторы как факторы социального окружения ребёнка). Целью опроса было получить сведения о степени участия взрослых и старших детей в воспитании ребёнка, полноте семьи, национальности, социальном и материальном статусе семьи, наличии в доме телевидения и его характеристики (кабельное, спутниковое), наличии телевизора в детской комнате /спальне ребёнка («bedroom television»), количестве телевизоров в доме и, в частности, в спальне ребёнка, наличии компьютеров, ноутбуков, игровых консолей и приставок, DVD-плееров и других технических средств, наличии интернета и его скорости, количестве времени, затрачиваемом

ребёнком на ТВ-просмотры, компьютерные игры, чтение (учитывалось чтение ребёнком и чтение взрослым ребёнку), количестве времени, проводимом на свежем воздухе; также исследовался фактор включенного телевизора (работают ли телевизоры постоянно, являясь фоном) и засыпает ли ребёнок под включенный телевизор. Результаты исследования проанализированы и отображены в таблицах. Кратко их можно обобщить следующим образом: 85% респондентов не знакомы с рекомендациями ААП; 56% родителей 3-4-леток уложились в рамки рекомендаций ААП относительно количества просмотрового времени для детей, в большинстве же семей нет ограничений относительно просмотра телевизора детьми; также является обычной практикой установка телевизора в детской комнате и укладывание ребёнка спать под включенный телевизор. А между тем, единогласное мнение специалистов-неврологов по данному вопросу констатирует, что эта практика недопустима, т.к. ведёт к ранним труднокорректируемым расстройствам сна. Кроме того, специалисты ААП заявляют (и это подтверждается многочисленными исследованиями), что телевизионный фон («background television») нарушает предметно-практическую деятельность ребёнка, влияя на качество игры и рассредоточивая внимание, что при систематическом повторении сказывается на формировании способности к концентрации внимания, развитость которой является залогом успешной деятельности понимания [<http://pediatrics.aappublications.org/content/133/5/e1163.full/>].

1.9. Понимание текстового сообщения как показатель сформированности речевой способности

1.9.1 Психолингвистический подход к проблеме понимания текста

Понимание речевого сообщения относится к числу весьма актуальных и широко исследуемых проблем. В настоящее время накоплен обширный

исследовательский материал (см., например, [Величковский 2006; Глейтман и др. 2001; Залевская 1998, 1999, 2005, 2007; Залевская и др. 1998; Мохаммед-Рафикова 2001; Пешкова 2006; Солсо 1996; Сонин 2005] и др.). В контексте проблемы понимания рассматриваются следующие вопросы: 1) текст как лингвистический феномен (что есть текст, какие виды и типы текстов существуют и т.д.); 2) читатель, являющийся субъектом деятельности понимания (его возрастные, личностные, профессиональные характеристики, установки на чтение текста и т.д.); 3) процесс восприятия текста на слух, либо посредством чтения, представляющий собой сложную многоуровневую деятельность, продуктом которой является понимание. Как заметила А.А. Залевская, текст и особенности его понимания являются двумя сторонами одной медали: понимание текста зависит от его специфики, выявляющейся в процессе понимания [Залевская 2005]. Тот факт, что понимание недоступно прямому наблюдению, рождает неоднозначные трактовки и делает проблему понимания темой многочисленных дискуссий. Проблема понимания стала особенно актуальна в последнее время в связи с необходимостью анализа и осмысления большого числа экспериментальных исследований. Ознакомиться с подробными обзорами этих работ можно в публикациях [Залевская 2007; Кружилина 2012; Мохаммед-Рафикова 2000; Мягкова 1995; Пешкова 1987, 2010].

Исходя из концепции А.И. Новикова, понимание трактуется как «опосредованный аналитико-синтетический процесс», в основе которого лежит интеллектуальная работа по членению текста на смысловые отрезки и объединение контекстных ориентиров, т.н. «смысловых век», «опорных пунктов» в единый общий смысл [Новиков 1983]. А.И. Новиков, по праву считающийся «главным смысловиком» отечественной психолингвистики, создал теорию понимания текста, которую не опровергают современные теории понимания, но уточняют её, развивая бесценные идеи учёного. Основным механизмом понимания считается механизм внутренней речи, характеризующейся редуцированностью и свёрнутостью. Исходя из этого,

именно свёртывание информации является главной закономерностью понимания. Воспринимаемая информация воспроизводится затем во внутренней речи в виде сокращенной речевой схемы, являющейся концентрированным смысловым образованием, способным восстанавливаться в ту или иную последовательность слов. В речевой схеме может быть от одного до нескольких «семантических комплексов», являющихся «конденсированным выражением больших смысловых групп», свёрнутых из слов и синтезированных в смысл. Трансформация словесной формы текста начинается в момент восприятия текста и происходит в двух направлениях: текст запоминается в развернутом виде и одновременно сжимается и сокращается, воспринимаясь в общем виде. Вместе с тем, он взаимодействует с индивидуальными данными – знаниями и предшествующим опытом.

При восприятии текст перестраивается, смысловые отрезки разъединяются и связываются по-новому, в соответствии с индивидуальным внутренним языком, структурными единицами которого являются «семантические комплексы». «Смысловые вехи», характеризующиеся сокращённостью и обобщенностью, позволяют воспринимающему текст сближать, сопоставляя, разные группы мыслей, мгновенно создавая новые мысли и новые смысловые комплексы. В результате внутренняя речь превращается в язык смысловых комплексов, в язык, на который переводится воспринимаемое речевое сообщение. Надо отметить, что этот язык также характеризуется и субъективностью, которая заключается в том, что «смысловой вехой» может быть выбран практически любой элемент текстового сообщения, переосмысленный и удовлетворяющий потребность субъекта в замещении более ёмкого содержания. Этот выбор не является случайным, он соответствует индивидуальным установкам и внутреннему индивидуальному содержанию мышления, ментальному лексикону, базе знаний и прочим субъективным факторам, внутренний язык понятен только его носителю. Как отмечают исследователи, язык внутренней речи

отличается от естественного языка не только количественно (имеется в виду его незаконченность, сокращённость), но и качественно, этот язык характеризуется утратой его единицами грамматических признаков, увеличением ёмкости значений и функцией заместительности [Блонский 2007].

Если перевод на внутренний язык, в систему субъективного опыта, т.е. понимание – это процесс сугубо личный, индивидуальный, то встает вполне логичный вопрос: является ли результат понимания – смысл текстового сообщения таким же индивидуальным, отличным от других продуктом и каким образом достигается выход на уровень «общего смысла», понятного многим? Деятельность понимания текста реципиентом считается успешной, если образ содержания воспринимаемого сообщения адекватно переводится во внутреннюю речь без существенных потерь заложенного автором смысла, характеризующегося общностью и объективностью. Это значит, что адекватность и успешность понимания определяется общностью смыслового содержания транслируемого коммуникатором и воспринятого реципиентом сообщения. Каким же образом люди, обладающие совершенно разными индивидуальными характеристиками (жизненным опытом, знаниями и пр.) могут достигнуть «общего смысла»?

Детерминированность деятельности понимания индивидуальным опытом и обязательным ориентированием в предметной области сообщаемого отмечается всеми исследователями: А.А. Залевской, А.И. Новиковым, А.А. Леонтьевым, Е.Ф. Тарасовым, И.А. Зимней, А.А. Брудным и др. Ими акцентируется, что главная суть понимания – это познавательное взаимодействие системы наших знаний и поступающей извне информации. А.А. Леонтьев, рассматривая проблему знания, обращал внимание на два базовых понятия: «ориентировочная основа», подразумевающая ориентировочную активность по анализу ситуации и сознательному / бессознательному выбору способов реагирования, и «образ мира», синтезируемый из общечеловеческого опыта, интериоризированного каждым

отдельным индивидом, и из деятельности самого индивида в окружающей реальности и являющийся фундаментальной ориентировочной основой любой деятельности [Леонтьев А.А. 2001]. Образ мира при этом предстаёт системой предметных значений, отображённых в сознании человека. Знания, как составляющая образа мира, увязываются с индивидуальным и коллективным опытом, характеризуются различной степенью достоверности и объективности, а также динамичностью и открытостью и отождествляются «с продуктами и результатами психических процессов в ходе развития и взаимодействия со средой», при этом «признаётся наличие неосознаваемых и невербализуемых компонентов знания» [Залевская 2007: 52].

Поскольку нас интересует процесс понимания текстового сообщения детьми, то остановимся на образе мира ребёнка. Здесь разграничивается процесс усвоения вербального знания, типичного для школьного обучения и реального знания как продукта личного опыта. Исходя из того, что возраст наших испытуемых был дошкольным, рассмотрим только реальные знания. Как отмечает А.А. Леонтьев, развивая концепцию А.Н. Леонтьева, «образ мира у ребёнка – это не абстрактное, холодное знание о нём. Это не знание ДЛЯ МЕНЯ: это МОИ знания. Это не МИР ВОКРУГ МЕНЯ: это мир, ЧАСТЬЮ которого являюсь и который так или иначе ПЕРЕЖИВАЮ И ОСМЫСЛЯЮ ДЛЯ СЕБЯ» ([Леонтьев А.А. 2001: 349]; выделено автором). Согласно видению А.Н. Леонтьева, образ мира ребёнка построен из личностных смыслов, он является образом мира и образом отношения ребёнка к миру и переживания мира. Ребёнок пристрастен в видении мира, оно окрашено его переживанием [там же]. Именно это переживаемое знание мира и знание о мире является «живым» пристрастным индивидуальным знанием как для ребёнка, так и для взрослого.

Знания усваиваются неодинаково, в разных условиях и обстоятельствах, существенное влияние на этот процесс оказывают психологические составляющие: ценностные ориентации, мотивация и пр.; они различаются по полноте и глубине. И хотя в определенные периоды

жизни индивида знания унифицируются и стандартизируются в процессе обучения в школе, в институте и т.д., базовые понятия и представления, формирующиеся в онтогенезе, в значительной степени определяют весь последующий процесс развития. Стандартизованные знания выполняют лишь функцию надстройки над уже сложившейся системой понятий в индивидуальном опыте. В результате, именно различие в системах знаний, по мнению Н.И. Жинкина, можно считать стимулом для организации процесса коммуникации между людьми, когда каждый участник обогащается опытом и знаниями другого [Жинкин 1998]. Человеческий интеллект является совместимой системой, благодаря чему возможна коммуникация и понимание. Эта совместимость обеспечивается субъективным внутренним языком человека, позволяющим приравнять многообразное содержание чужой речи к своей субъективной системе знаний. Этот язык является своего рода посредником-транслятором, который осуществляет перевод сообщения на язык внутреннего кода мышления. Таким образом, уровень внутренней речи не следует считать завершающим этапом понимания. Это этап, который можно назвать промежуточным между интеллектом и языком межличностного общения. Язык внутренней речи является инструментом, который делает возможным «подключение» в процессе понимания необходимых участков и блоков системы знаний для переработки и осмысления воспринимаемой информации, при этом продуктом является новое знание.

Чтобы лучше понять специфику этого процесса, следует остановиться подробнее на заместительной функции «смысловых вех», на их выделении и оперировании ими. По А.И. Новикову, «структура смыслового комплекса представляет собой отношение элемента текста, выступающего в качестве «смысловых вехи», к некоторому отрезку текста, содержание которого этот элемент замещает» [Новиков 1983: 80]. Подразумевается, что в процессе образования смыслового комплекса имеет место осмысление всего отрезка целиком, предполагающее обращение к индивидуальному знанию во время, а

не после формирования комплекса. При линейном анализе текстового сообщения «смысловыми вехами» выступают слова, на основе которых актуализируются фрагменты знания, необходимые для переработки последовательности слов, в контексте которых «смысловые вехи» находятся, т.е. они являются «точками контакта» потока речи с внутренним индивидуальным знанием. В этих точках осуществляется переход общего объективного в индивидуальное субъективное. Знание, явившееся результатом актуализации, позволяет осмысливать отрезки внешней речи как единое целое, переводя внешнюю форму фрагмента текста во внутреннюю, связанную определёнными отношениями со «смысловой вехой» как с самым значимым элементом на данном этапе. В результате ставшее «смысловой вехой» слово утрачивает свое обычное значение и становится «представителем» этой внутренней формы в мышлении. Результатом данных преобразований является преломление воспринимаемой информации сквозь призму индивидуального опыта и включение её в собственную систему знаний с дополнениями и перестройкой. Но выделением смысловых вех не достигается понимание, т.к. они представляют не весь текст, а лишь фрагменты содержания. Что же происходит в мышлении после выделения «смысловых вех»? Ответ на этот вопрос дал Н.И. Жинкин после серии экспериментов по изучению кодовых переходов во внутренней речи. Результаты этих экспериментов позволили Николаю Ивановичу сформировать его знаменитую теорию, не утратившую актуальности до сегодняшних дней. Используя методику речевых помех при решении интеллектуальных задач, учёный пытался установить «реализуется ли мышление только в речедвигательном коде или существует другой код, не связанный непосредственно с формами натурального языка» [Жинкин 1998]. Проведённые эксперименты позволили сделать вывод, о том, что испытуемые воспринимают тексты без проговаривания слов, не в речедвигательном коде. Далее, Н.И. Жинкину удалось установить, что существует особый код внутренней речи, который получил название

«предметно-схемный код». Этот код не является произносимым, проговариваемым, в нём нет признаков слов натурального языка, главная роль здесь отводится изображению, представлениям и образам, образующим цепь или группу. Всем известны примеры Н.И. Жинкина про Большой театр и бегущую собаку, смысл которых заключается в том, что когда мы произносим слово, то за буквами и звуками «видим» саму вещь, предмет, объект..., когда же мы представляем эту вещь, предмет, объект..., мы имеем в виду эту вещь (но не слово), которая может породить множество высказываний. Отсюда и происходит характеристика кода как «предметного». Схемным же он является исходя из способности мышления группировать элементы в подобие схемы, образуя определённые связи между ними. По каждому элементу может быть восстановлена последовательность слов. Таким образом, преобразование текстового сообщения в процессе его понимания не заканчивается этапом выделения «смысловых вех», т.к. они интегрируются до образования целостного образа содержания, выраженного посредством предметно-схемного кода, характеризующегося инвариантностью по отношению к языковым средствам.

Чтобы понять, как происходит понимание текста ребёнком, необходимо определить, чем является этот процесс для ребёнка. Как показывают источники, понимание текстового сообщения (любого речевого сообщения) не является для ребёнка самоцелью, он понимает только тогда, когда может понять, когда внутренние когнитивные структуры сформированы достаточно и отвечают требованиям сложности воспринимаемого сообщения [Шахнарович 1999].

Понимание связывает познание и общение воедино. Текст для ребёнка является компонентом ситуации общения и продуктом речемыслительной деятельности, за которой стоит отрезок предметной действительности, т.е. ребёнок за каждой фразой, за каждым текстовым сообщением видит предметный мир, осязаемый и реальный, и понимание осуществляется путём перехода от текста к предметной действительности. Этот процесс является

видом познавательной активности и определяется общим уровнем когнитивного развития ребёнка.

Е.Г. Биева, исследовавшая процесс понимания текстов детьми дошкольного возраста, пришла к выводу о том, что адекватное понимание текста ребёнком возможно при сформированности у него системы индивидуальных предметных и языковых знаний, единицы которой являются средствами, трансформирующими языковую форму текста в модель ситуации предметной действительности. Таким образом, овладение деятельностью понимания в онтогенезе зависит от сформированности предметно-практической деятельности и коммуникативно-речевой деятельности ребёнка, позволяющей устанавливать соответствие между языковой действительностью и предметным миром [Биева 1984].

Необходимо ещё раз подчеркнуть, что понимание в онтогенезе характеризуется чрезвычайной «предметностью» в силу возрастных особенностей мышления ребёнка, не достигшего в полной мере абстрактно-образного уровня мышления. В остальном, понимание ребёнком происходит по той же схеме, что и понимание взрослым реципиентом.

Рассмотрев кратко основные закономерности понимания текстового сообщения, можно сделать вывод, о том, что понимание – это сложный, активный, многоступенчатый мыслительный процесс, в ходе которого происходит трансформация словесной формы текста путём многократного перекодирования. Внутренняя речь является областью кодовых переходов от кодов внешнего естественного языка к внутреннему коду интеллекта, с помощью которого формируется содержание текста, являющееся результатом понимания.

Данные выводы следует подкрепить характеристикой процесса порождения текстового высказывания, поскольку порождение текста и его понимание являются процессами взаимосвязанными и взаимообусловленными, несмотря на их «разнонаправленность». Это объясняется тем, что автор текста при его порождении одновременно

моделирует и его понимание в расчёте на предполагаемого «собеседника», который, в свою очередь, при знакомстве с текстом пытается «разгадать» замысел автора.

1.9.2. Проблема порождения речевого сообщения

Предлагаются различные варианты научной интерпретации процессов речепорождения. Одним из первых научно-обоснованную теорию порождения речи выдвинул Л.С. Выготский. Её основой стали концепции единства процессов мышления и речи, соотношения понятий «смысл» и «значение», а также учение о структуре и семантике внутренней речи. Согласно учению Л.С. Выготского, процесс перехода от мысли к слову осуществляется «от мотива, порождающего какую либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредствованию её во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов и, наконец, в словах» [Выготский 1982: 375]. Теория порождения речи Л.С. Выготского получила дальнейшее развитие в трудах отечественных учёных А.Р. Лурии, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, А.А. Залевской, И.А. Зимней, Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной и др. Некоторые исследователи разработали не одну, а несколько «моделей» процесса порождения речи (Ч. Осгуд, М. Гаррет, Э. Бейтс, Б. Мак-Винни, Т.В. Ахутина). В работах А.А. Леонтьева, Т.В. Ахутиной и А.А. Залевской представлен достаточно полный анализ этих моделей [Ахутина 1989; Залевская 1999, 2007; Леонтьев А.А. 1969, 2014].

Мы считаем нужным рассмотреть концептуальную схему-модель речепорождения, разработанную А.А. Леонтьевым [Леонтьев А.А. 2003]. По мнению В.П. Глухова, её отличительными признаками являются гармоническое сочетание глубокого научного анализа и относительной простоты, наглядность изложения предметного содержания, цельность и чёткое структурное построение [Глухов, Ковшиков 2007]. Т.В. Ахутина отмечает, что модель речепорождения А.А. Леонтьева является в полном

смысле этого слова «перспективной», «открытой» моделью, поскольку на её основе за последние три десятилетия в отечественной и зарубежной психолингвистике было создано несколько новых интересных моделей [Ахутина1989].

Центральное место в концепции структуры акта речевой деятельности А.А. Леонтьева занимает модель порождения речевого высказывания. Она включает пять последовательных, взаимосвязанных этапов (или «фаз»).

Исходным моментом («исток») высказывания является мотивация, порождающая речевую интенцию (намерение) – направленность сознания, воли, чувства индивида на предмет речевой деятельности. «Исходным для всякого высказывания является мотив, т. е. потребность выразить, передать определенную информацию» [Леонтьев А.А. 1969: 41]. На этом этапе говорящий «держит в уме» «образ результата», но ещё не имеет плана действия, которое ему надо произвести, чтобы этот результат получить. Сам мотив при этом также не имеет чётко определенного смыслового содержания.

На следующем этапе порождения речевого высказывания появляется замысел, который, в свою очередь, «трансформируется» в обобщённую смысловую схему высказывания. А.А. Леонтьев, отталкиваясь от концепции А.Р. Лурии, полагает, что этап замысла характеризуется выделением темы и ремы будущего высказывания, т. е. определяется тема высказывания – то, о чём надо сказать и рема высказывания – что именно надо сказать об этом предмете (ситуации, факте, явлении окружающей действительности). На данном этапе порождения речи эти два основных структурно-семантических компонента высказывания существуют «глобально», в нерасчленённом виде.

Ключевым этапом речепорождения является этап внутреннего программирования. Оно рассматривается А.А. Леонтьевым как процесс построения некоторой смысловой схемы, на основе которой порождается речевое высказывание. Суть этого процесса заключается в двух взаимосвязанных действиях оперирования с единицами внутреннего

(субъективного) кода. Сюда относится приписывание этим единицам определённой смысловой нагрузки, а также построение функциональной иерархии этих единиц, что составляет основу синтаксической организации будущего высказывания.

Мы не будем перечислять все операции, на основе которых реализуется данный этап построения речевого высказывания. Отметим только, что главными являются операции определения основных смысловых элементов – смысловых «звеньев» или единиц предметного содержания речевого высказывания. Эти элементы соотносятся с реально существующими элементами (объектами) предметного содержания того фрагмента окружающей действительности, который отображается в данном речевом высказывании. Актуальность единиц смыслового содержания определяется мотивами и целевой установкой речи говорящего.

Составление смысловой программы на этапе внутреннего программирования осуществляется на основе особого, весьма специфического кода внутренней речи. Основываясь на учении Н.И. Жинкина о кодах внутренней речи, А.А. Леонтьев полагает, что «кодом внутреннего программирования является предметно-схемный или предметно-изобразительный код... Иначе говоря, в основе программирования лежит образ, которому приписывается некоторая смысловая характеристика. Эта смысловая характеристика и есть предикат к данному элементу. А вот что происходит дальше – зависит от того, какой компонент является для нас основным» [Леонтьев А.А. 2003: 115].

Следующим этапом порождения речи является этап лексико-грамматического развёртывания высказывания. Этот этап А.А. Леонтьев соотносит с переходом от плана внутренней речи к плану семантическому (по Л.С. Выготскому). В рамках этого этапа выделяются линейный и нелинейный этапы лексико-грамматического структурирования.

На нелинейном этапе происходит переход составленной (смысловой) программы с субъективного (индивидуального) кода на объективный

(общеупотребимый) языковой код. При этом осуществляется операция отбора слов (реже – целых словосочетаний) для обозначения смысловых единиц субъективного кода. Выбор слов в процессе порождения речи, как полагает А.А. Леонтьев, определяется тремя группами факторов: ассоциативно – с помощью семантических характеристик слов, их звукового облика и субъективной вероятностной характеристики. Как результат – создаётся набор языковых единиц объективного кода, т.е. набор слов конкретного языка.

Смысл линейного развёртывания речевого высказывания состоит в создании соответствующей грамматической конструкции предложения. Синтаксическое «прогнозирование» высказывания осуществляется путём выделения «исходной» предикативной пары субъект – предикат (S – P). Процесс грамматического структурирования по А.А. Леонтьеву включает выбор из имеющихся «эталонов» грамматической конструкции, определение места элемента в синтаксической структуре и наделение его грамматическими характеристиками.

Данный этап завершают интеллектуальные операции, определяющие, соответствует ли составленное речевое высказывание задачам речевой коммуникации. Далее говорящий соотносит составленный вариант речевого высказывания с общим контекстом речи и ситуацией речевого общения и, исходя из результата этого анализа, переходит к завершающей фазе – внешней реализации высказывания.

Заключительный этап – реализация речевого высказывания во внешней речи. Этот этап включает процесс фонации, звукообразования, воспроизведения слогов, операций продуцирования слов, операций, обеспечивающих ритмико-мелодическую и мелодико-интонационную организацию речи. На данном этапе задействованы «автоматизированные» программы внешней реализации речи (фонационная, артикуляционная, ритмико-слоговая и темпо-ритмическая), в основе которых лежат соответствующие речепроизносительные навыки.

Таким образом, в основе модели порождения речи, предложенной А.А. Леонтьевым, лежит концептуальная идея «внутреннего программирования». Концепция А.А. Леонтьева, как отмечает Т.В. Ахутина, во многом определила направление целого ряда научных исследований отечественных и зарубежных учёных по данной проблематике [Ахутина, 1989].

Анализируя процесс порождения речевого высказывания в сравнении с процессом понимания речевого высказывания, можно сделать вывод о том, что, несмотря на «разнонаправленность» этих процессов, а также различие психологических условий протекания, можно выделить и некоторые общие свойства: это многоэтапные и многоступенчатые процессы, характеризующиеся свёртыванием информации. При понимании свёртывание является завершающей стадией формирования целостного образа содержания, а при порождении речевого высказывания свёртывание подразумевает интеллектуальный отбор элементов содержания будущего высказывания и формирование некоего целостного образа, соответствующего будущему высказыванию. Этот образ близок к чувственному, является наглядным представлением ситуации и может быть отождествлён с «предметно-схемным кодом». Таким образом, образ содержания речевого высказывания, являющийся продуктом понимания и замысел, представляющий собой образ будущего высказывания, с точки зрения структуры, тождественны. В своей работе А.И. Новиков в результате анализа вопроса доказывает, что «...образ содержания не выражен словами конкретного языка, а представляет собой модель фрагмента действительности ...и соответствует денотативному уровню отражения. Это означает, что основной структурной единицей содержания является образ некоторого фрагмента действительности, который можно назвать денотатом» [Новиков 1983: 96]. Таким образом, содержание рассматривается как явление сферы мыслительных процессов, а структура – как совокупность денотатов, которые посредством предметных отношений образуют семантический

комплекс, подразумевающий модель ситуации, которая задаётся языковыми средствами данного высказывания.

1.9.3 Денотатный анализ текста по А.И. Новикову как методика исследования понимания текста

Для того, чтобы разобраться в структуре речевого высказывания, которое в нашем эксперименте на понимание является текстовым сообщением, мы обратимся к концепции денотатной структуры текста А.И. Новикова. Прежде всего, следует отметить, что существует несколько подходов к вопросу структуры текста. Ввиду их многочисленности ограничимся лишь кратким перечислением существующих направлений. Так, выделяются следующие типы описания структуры текста: формально-семантические (дескрипторный анализ, дистрибутивный анализ, системный анализ, анализ по непосредственным составляющим и др.), функциональные (методы, происходящие из теории актуального членения), логические (изучение логической структуры текста) и психолингвистические (методы, основанные на рассмотрении текста в коммуникативной ситуации). Структура текста исследуется по трём критериям: специфика элементов структуры, отношения элементов между собой и характер взаимообусловленного соотнесения структурных элементов текста с планом содержания.

Метод денотатного анализа, разработанный А.И. Новиковым на основе теории текста Н.И. Жинкина, отвечает требованиям формализации и операционализации и может быть применён практически к любому тексту. Этот метод многократно апробирован, в частности, в экспериментах на понимание текста детьми дошкольного возраста [Биева 1984]. В концепции А.И. Новикова текст предстаёт в единстве внешней формы, выраженной с помощью языковых средств, и внутреннего содержания, коррелирующего с предметной действительностью.

Содержание текста, являясь мыслительным образованием в сознании реципиента, не соотносится с каждым элементом внешней формы текста, но в целом соответствует всему набору языковых средств в данном тексте. Текст характеризуется различными типами отношений: лексико-грамматическими, метаязыковыми, логическими, предметными. Содержательный уровень текста соотносится с предметными отношениями.

В данном исследовании содержание текста определяется как динамическая модель предметной ситуации, структура которой анализируется с точки зрения логики предметных отношений в конкретной ситуации. Основной структурной единицей содержания является денотат. По определению А.И. Новикова, денотат – это единица содержания, соответствующая единице языкового выражения и подразумевающая образ фрагмента действительности, который соответствует части текста, выделяемой на основе критерия «предметной целостности» [Новиков 1983: 152]. Текст, по А.И. Новикову, является «целостной речемыслительной единицей коммуникативного процесса» [Новиков 1983: 82]. В процессе восприятия текста, так же, как и при его порождении, происходит взаимодействие речевого, языкового, мыслительного и коммуникативного аспектов. Тема и замысел сообщения, а также способы его развёртывания и выбор языковых средств определяются целями коммуникации.

Текст создаётся автором на основе лингвистической и экстралингвистической информации, которая является фрагментом знаний индивида (автора) и его предшествующего опыта, в частности, опыта обработки различных текстов. Денотатная структура текста становится частью содержания мышления автора. При восприятии текста на мыслительном уровне реципиента также происходит формирование денотатной структуры, причём этот процесс характеризуется «выходом» за текст и обращением к «своим» экстралингвистическим данным, т.к. при отсутствии связи между воспринимаемым материалом и уже известным понимание затрудняется и даже нарушается. Пропуск одного или нескольких

денотатов создаёт смысловые сокращения, приводя к появлению «смысловых скважин», которые могут быть устранены путём сообщения реципиенту недостающей имплицитной информации, тех знаний об окружающей действительности, которые актуализируются автором в процессе создания текста. Исходя из этого, содержание текста – это не только информация, в нём представленная, но также и та, которую необходимо привлечь для заполнения «скважин». Таким образом, процесс понимания можно охарактеризовать как взаимодействие объективной денотатной структуры, заложенной автором и субъективной денотатной структуры, возникающей у реципиента при восприятии текста, при этом успешное взаимодействие обеих структур обеспечивает правильность понимания.

Концепция А.И. Новикова определяет внутренние закономерности перехода с внешнего уровня текстового сообщения к его предметному содержанию. При этом механизм смысла является средством перехода от декодируемого языкового выражения к денотатам и отношениям между ними. Понимание текста может быть названо встречным порождением (в широком смысле), т.к. в процессе восприятия текста у реципиента «рождается» свой вторичный, очень субъективный текст, отличный от текста, задуманного и созданного автором. Отсюда следует, что при исследовании деятельности понимания очень важным моментом является сопоставление исходного варианта текста с текстом, возникшим в ходе эксперимента. Для решения этой задачи А.И. Новиковым был предложен метод сравнения содержательных структур, которые могут быть представлены в виде денотатных графов первичного текста и вторичных текстов, возникших как результат понимания. Мы считаем важным рассмотреть все этапы методики построения денотатной структуры текста.

Прежде всего, необходимо отметить, что этапы построения денотатной структуры текста не совпадают с этапами процесса понимания. Способность человека понимать текстовое сообщение предполагается и является исходной предпосылкой. Представленные здесь этапы имеют отношение к той стороне

процесса понимания, которая подразумевает материализацию результата указанного выше процесса. Построение денотатной структуры включает в себя несколько этапов.

Прежде всего, происходит выделение «ключевых» элементов текста, т.е. элементов, осознаваемых как ключевые, наиболее важные и существенные для понимания. Эти элементы выделяются не на уровне слов, а на уровне денотатов, выступающих в качестве единиц содержания. В плане содержания они представляют собой то, о чём сообщается в отрезке текста. Следует отметить, что механизм выделения «ключевых» слов не является в полной мере отчётливым и осознанным, это – процесс непрозрачный и очень субъективный.

«Ключевые» элементы могут относиться к различным уровням содержательной структуры, и задача исследователя состоит в том, чтобы главный предмет описания выделить в подтемы. Для этой цели удобно использовать таблицу, в которой представлена структура внутренних связей: в левом столбце – «ключевые» элементы, а в правом – связанные с ними денотаты. В группах правого столбца могут повторяться денотаты, отнесённые к группе «ключевых». «Ключевой» денотат, имеющий наибольшее число связей с элементами правого столбца и характеризующийся наибольшей широтой замещаемого содержания, может считаться главным предметом описания. Каждый «ключевой» денотат, который в правом столбце связывается с главным предметом описания, выделяется в качестве подтемы, коих в тексте бывает несколько.

Денотаты из правого столбца, не являющиеся главным предметом описания, есть субподтемы подтем, с которыми они соотносятся. Субподтемы раскрывают связи и отношения в подтеме, организуя различные уровни связей внутри своей подтемы, не выходя при этом за её пределы.

В результате анализа таблица связей может быть преобразована в граф, представляющий собой «иерархическое дерево», вершине которого соответствует главный предмет описания, вершинам более низкого уровня –

подтемы и субподтемы. Построение денотатного графа позволяет наглядно представить структуру отношений между элементами текста и даёт возможность оценить значимость подтем (см. примеры денотатных графов в главе 2).

Следует отметить, что выстроенная структура хотя и отражает отношения денотатов в тексте, моделируя их текстовую организацию, при этом не воссоздаёт заданную текстом ситуацию, которая и есть результат понимания. В связи с этим возникает необходимость в следующем этапе, на котором иерархическая структура денотатов приводится в соответствие с моделью ситуации, сформированной в мышлении в результате понимания. Этот процесс характеризуется движением не от языковых единиц, составляющих текст, к реальной действительности, за ними стоящей, а наоборот, от знания этой действительности к текстовому сообщению.

1.10. Выводы по главе 1

Теоретические положения, рассмотренные в главе «Онтогенез и дизонтогенез речи. Современное состояние проблемы», позволяют сделать ряд общих выводов.

Изменение взглядов на языковые явления и признание коммуникативной значимости языка, а также роли взрослого в овладении языком ребёнком способствовало осознанию узости формально-лингвистического и генеративного подхода при изучении вопросов речевого онтогенеза. Характеристикой нового направления в изучении явлений детской речи стала тенденция не только констатировать и описывать факты детской речи, но, прежде всего, объяснять их и устанавливать её закономерности и специфические черты.

Представляется целесообразным деятельностный подход, с точки зрения которого речь понимается как особая форма деятельности, теснейшим образом связанная с практической и познавательной деятельностью человека.

В рамках деятельностного подхода речь рассматривается: 1) в контексте психического развития ребёнка, при этом предметом анализа выступают психические функции, обеспечивающие активное отношение ребёнка к действительности; 2) в контексте осуществления ребёнком различных форм социальной деятельности, в частности, ППД и общения. Развитие у ребёнка предметных действий с возникающими при этом перцептивно-моторными образами считается необходимой базой для появления семантических структур и использования языковых знаков в речи. Таким образом, феномен «языкового знания», формирующегося в онтогенезе, есть результат эволюции слитых воедино в ситуации коммуникации практических действий и действий со знаками.

Наиболее благоприятный и интенсивный период в развитии речи ребёнка приходится на первые 3 года жизни. Если условия развития в это время неблагоприятны, то формирование речевой деятельности может задерживаться или даже протекать в «искажённом» варианте. Но нарушения речи не происходят изолированно, они носят системный характер и являются показателем дизонтогенеза (нарушенного развития) психических функций.

Социальные факторы и биологическая природа человека участвуют как необходимые условия формирования и протекания внутренних психических процессов. Неблагоприятные условия социальной жизни могут нарушить равновесие всей системы и негативно сказаться на психике. При отсутствии органических поражений определяющими для речевого развития ребёнка становятся социальные факторы, к сожалению, наименее изученные. В частности, эти факторы влияют на продуцирование и понимание речи, представляющие собой многоэтапные и многоступенчатые взаимосвязанные процессы, характеризующиеся свёртыванием информации.

При понимании свёртывание является завершающей стадией формирования целостного образа содержания, а при порождении речевого высказывания свёртывание подразумевает интеллектуальный отбор элементов содержания будущего высказывания и формирование некоего

целостного образа, соответствующего будущему высказыванию. Этот образ близок к чувственному, является наглядным представлением ситуации и может быть отождествлен с «предметно-схемным кодом». Таким образом, образ содержания речевого высказывания, являющийся продуктом понимания и замысел, представляющий собой образ будущего высказывания, с точки зрения структуры тождественны.

Для исследования деятельности понимания необходимо сопоставление исходного варианта текста с текстом, возникшим в ходе понимания. Для решения этой задачи целесообразно использовать разработанный А.И. Новиковым метод сравнения содержательных структур, которые представляются в виде денотатных графов первичного текста и вторичных текстов, возникших как результат понимания. Для ребёнка понимание речевого (текстового) сообщения возможно только тогда, когда внутренние когнитивные структуры достаточно сформированы и отвечают требованиям сложности воспринимаемого сообщения.

Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УЧЁТОМ ФАКТОРОВ СОЦИАЛЬНОГО ОКРУЖЕНИЯ РЕБЁНКА

2.1. Анализ факторов социального окружения детей экспериментальной группы

Идеи Л.С. Выготского получили своё развитие в трудах его учеников и стали основополагающими для многих современных психологических концепций, чем и обусловлен тот факт, что роль социальных факторов, предметной деятельности и общения в онтогенезе достаточно хорошо изучена [Выготский 1982; Леонтьев А.Н. 1981, 2007; Шахнарович 1990, 1991]. Между тем, социальная среда – это очень широкое понятие, включающее в себя совокупность всех факторов среды, в которой растёт и развивается ребёнок. Этот «набор» очень индивидуален и должен рассматриваться отдельно в каждом конкретном случае.

Кроме того, необходимо учитывать, что одни и те же условия среды могут действовать на разных детей по-разному, ведь каждый ребёнок – это уникальный индивидуальный мир, организм со своим неповторимым, генетически обусловленным набором программ, задатков, предпосылок и пр. [Мастюкова, Московкина 2001]. По нашему твёрдому убеждению, при изучении онтогенеза каждый отдельный случай должен быть рассмотрен с позиции как биологического, так и социального компонента, т.к. развитие ребёнка есть постоянное взаимодействие данных факторов [Кучма и др. 1996; Макарова 1991].

Исследование факторов социального окружения ребёнка позволяет решить ряд частных задач, коими в нашем случае являются: 1) исследование деятельности понимания в общем контексте речевого и психического развития ребёнка дошкольного возраста; 2) изучение взаимосвязи между условиями жизни в семье и уровнем способности понимания текста; 3)

установление возможной связи между количеством времени, проводимым ребёнком у экрана телевизора, уровнем сформированности ППД и способностью понимания текста.

Признавая тот факт, что каждый ребёнок связан с индивидуальным и неповторимым набором факторов социального окружения, мы хотим выделить такой общий фактор воздействия как телевидение. Формат данной работы не позволяет нам изучить воздействие всех современных медиа-средств и электронных гаджетов. Но наш интерес к изучению телевидения как одного из факторов социального окружения ребёнка обусловлен не только этим фактом, но и тем, что по масштабу доступности и привлечения аудитории (в том числе детской), телевидение опережает все прочие медиа-средства и гаджеты.

Отношение к телевидению очень неоднозначно. Вместе с неуклонным ростом детского просмотрового времени растёт также озабоченность специалистов по поводу детского физического и психического здоровья. Окулисты говорят о прогрессирующей дистрофии мускулов глаза, возникающей в результате демобилизации глазных мышц во время просмотра телевизора (что впоследствии негативно отражается на способности чтения); педиатры констатируют рост общей заболеваемости детей в связи с малоподвижным образом жизни; неврологи отмечают стремительный рост заболеваний нервной системы, психологи бьют тревогу по поводу детской агрессивности, пассивности и девиантного поведения [Пацлаф 2003]. Специалисты по проблемам речевого здоровья детей, констатирующие рост отклонений в речевом развитии, склонны связывать эту тенденцию с неумеренным потреблением детьми масс-медиа. Проведённый анализ публикаций показывает, что на сегодняшний день в нашей стране существует очень мало исследований, экспериментально доказывающих безусловность негативного воздействия телевидения на процесс формирования речи детей дошкольного возраста. По нашему мнению, этому есть вполне логичное объяснение. Прежде всего, подобное

исследование трудно осуществимо с технической точки зрения: 1) оно должно быть лонгитюдным, т.к. оценить результаты ТВ-воздействия можно только через определённый промежуток времени; 2) трудность также представляет создание экспериментальной и контрольной группы, т.к. количество детей, не смотрящих / мало смотрящих телевизор, составляет очень маленький процент (2%) от общего числа детей (по результатам анкетирования, проведённого автором среди родителей дошкольников). Сложность также представляет тот факт, что исследовать воздействие телевидения на речь «в чистом виде» и сделать вывод о том, что отклонения в речевом развитии спровоцированы именно чрезмерным потреблением телевидения ребёнком, не представляется возможным, т.к. каждый отдельный случай онтогенеза характеризуется своим индивидуальным «набором» генетических, физиологических, медицинских, психологических, социальных, бытовых и пр. факторов воздействия. Что же касается существующих публикаций о вреде воздействия телевидения и других медиа-средств и гаджетов, то они, на наш взгляд, являются в определённой степени гипотетичными и косвенными, что ни в коей мере не умаляет их вероятной достоверности и научной значимости. С учётом указанных выше аспектов автор предприняла попытку проследить возможную связь между факторами социального окружения и сформированностью у ребёнка дошкольного возраста деятельности понимания и провести сопоставительный анализ нашего исследования и психолингвистического эксперимента на понимание текста детьми дошкольного возраста, проведённого Е.Г. Биевой под руководством А.М. Шахнаровича в 1983г.

Исследование осуществлялось в несколько этапов.

На начальном этапе нами была использована методика, разработанная совместными усилиями сотрудников Курского Государственного Медицинского Университета и Юго-Западного Государственного Университета, позволяющая изучить возможность прогнозирования риска речевой патологии у детей младшего дошкольного возраста [Резцова и др.

2010]. Рассматривая генеалогический, биологический, психологический и социальный анамнезы ребёнка, авторы выявили ряд факторов, неблагоприятно влияющих на речевое развитие ребёнка, и разработали алгоритм оценки степени риска развития речевой патологии у детей дошкольного возраста.

Установление медико-биологических и социально-психологических факторов осуществлялось авторами указанной выше методики путем исследования медицинских карт детей и анкетирования родителей. С помощью анкеты (вопросника) изучались также микросоциальные условия жизни детей, материально-бытовой аспект, психологический климат в семье и наличие психотравмирующих ситуаций.

Мы сочли возможным частично использовать метод, разработанный этими авторами, в частности, воспользоваться анкетой для установления факторов, влияющих на речевое развитие ребёнка. Поскольку одной из задач нашего исследования являлось проведение сопоставительного анализа результатов нашего собственного экспериментального исследования и эксперимента на понимание текстов детьми дошкольного возраста Е.Г. Биевой, мы, в первую очередь, обратили внимание на то, что одной из начальных установок, сформулированной Е.Г. Биевой, было изучение «детей, не имеющих психических или речевых отклонений и расстройств» [Биева 1984]. Следует уточнить, какие дети участвовали в нашем исследовании.

Как отмечено, Е.Г. Биева работала с детьми из общеобразовательных групп детского сада, не имеющими психических или речевых отклонений и расстройств. Учитывая вполне «благополучную» логопедическую статистику того времени (речевые нарушения составляли 17,5%), мы вполне допускаем, что таких детей в общеобразовательных группах детского сада было большинство. В нашем исследовании мы сочли невозможным употребление формулировки «ребёнок, не имеющий психических или речевых отклонений и расстройств», поскольку следование данному критерию отбора значительно сократило бы количество испытуемых. Как отмечалось нами

ранее, логопедическая статистика за последние 30 лет ухудшилась значительно (по данным статистики по г. Москве, в 50-е гг. XXв отмечается 17% нарушений звукопроизношения, а в начале XXIв — 52,5%) [<http://www.zaikanie.net/2010/03/statistika-rechevyh-narusheniy.html>]. Если рассматривать показатели речевых нарушений в группах детского сада, которые были выбраны нами для проведения эксперимента, то они варьируются от 89% в младшей группе до 54% в подготовительной.

По результатам обследования речи у детей 2008 г. рож., проведённого в феврале-марте 2013 г. штатным логопедом МДОУ №112 Н.В. Бобылёвой, из обследованных 63 детей речь в норме наблюдается у 7 детей, фонетический дефект присутствует у 32 человек, фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН) – у 17 человек, общее недоразвитие речи (ОНР) (I-III уровня) – у 7 человек.

По данным логопеда, ситуация имеет явную тенденцию к ухудшению, т.к. результаты ежегодных обследований свидетельствуют о росте отклонений в речевом развитии.

На начальном этапе нашего исследования был произведён отбор экспериментальной группы. Следуя структуре эксперимента Е.Г. Биевой, мы также отобрали 4 общеобразовательные (не логопедические) группы с детьми 3-4 лет (младшая), 4-5 лет (средняя), 5-6 лет (старшая) и 6-7 лет (подготовительная). Путём выкопировки данных из медицинских карт детей и с помощью анкеты по изучению медико-социальных факторов, спровоцировавших отклонения в речевом развитии, были исследованы генеалогический и акушерско-биологический анамнезы. В качестве экспериментальной группы выступили дети, не имеющие в анамнезе тяжелых родовых травм и серьёзных общих заболеваний в первые годы жизни. Нами также учитывался наследственный фактор, т.е. дети, чьи родители имели тяжёлые речевые нарушения, не принимали участие в психолингвистическом эксперименте.

Считаем нужным уточнить, что экспериментальную группу составили дети с разным уровнем речевого развития: 12 детей младшей группы, 17 детей средней группы, 19 детей старшей группы и 17 детей подготовительной группы (всего 65 детей).

На следующем этапе было проведено анкетирование родителей детей экспериментальной группы с целью изучения образа жизни детей в семье. Нас интересовали многие факторы: полнота семьи, возраст, образование и профессия родителей, кто принимает участие в воспитании ребёнка, совместное проживание бабушек/дедушек, наличие других детей в семье и их возраст, психологический микроклимат в семье в отношении к ребёнку, наличие в семье вредных привычек и асоциальных форм поведения, особенности игровой ППД ребёнка, особенности общения ребёнка со взрослыми, степень участия телевидения в жизни ребёнка и семьи в целом и др. аспекты. Такое подробное и многоаспектное анкетирование ставило целью установление всех возможных факторов, влияющих на речевое развитие ребёнка. В частности, нам необходимо было узнать, с какого возраста ребёнок смотрит телевизор, как много и какие именно передачи, а также как происходит формирование ППД и общение со взрослыми.

С помощью поисковой таблицы для определения риска воздействия неблагоприятных социальных факторов на ребёнка были определены группы риска по каждому из отягощающих факторов [Кучма и др. 1996]. Социальный анамнез оценивался путём изучения образа и условий жизни детей, степень его отягощённости оценивалась по наличию следующих параметров: неполная семья, возраст родителей старше 40 лет, низкий образовательный уровень родителей, наличие в семье вредных привычек, неблагоприятные жилищно-бытовые условия, низкий материальный достаток, воспитание в двух домах. Статистическую обработку материала проводили с использованием методов вариационной статистики. Данные исследования социального анамнеза отображены в табл. 2.1, 2.2.

Таблица 2.1. Частота встречаемости (в %) факторов, провоцирующих отягощённый социальный анамнез у детей экспериментальной группы

№	Наименование фактора	Младшая группа (дети 3-4 лет)	Средняя группа (дети 4-5 лет)	Старшая группа (дети 5-6 лет)	Подготовительная группа (дети 6-7 лет)
1	Возраст родителей старше 40 лет	41,7	26,2	33,3	49,4
2	Низкий образовательный уровень родителей	40,4	37,5	35	24,9
3	Наличие вредных привычек у родителей (курение)	28,8	31,4	44,6	37,2
4	Низкий материальный достаток	22,6	43,8	33,3	24
5	Неудовлетворительные жилищно-бытовые условия	28	14,3	12,6	16,9
6	Воспитание в неполной семье	21,1	26,4	28	31,4
7	Воспитание в двух домах	14,2	8,9	6,5	9,4

При вычислении среднего показателя социальной отягощенности были получены следующие данные: в младшей группе он составил 28,1%, в средней – 26,9%, в старшей – 23,6%, в подготовительной – 23,1% (см. рис 2.1).

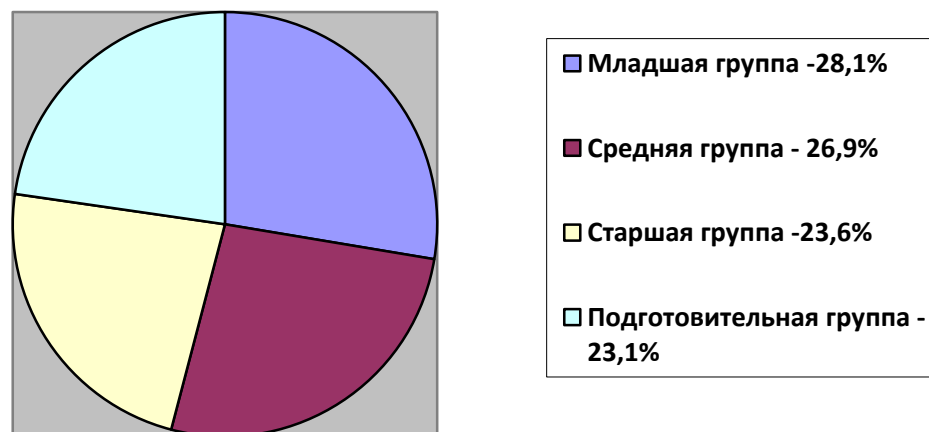


Рис. 2.1. Средний показатель социальной отягощённости в экспериментальной группе детей

Данные показатели, при всей их субъективности, свидетельствуют об относительно благополучной социальной обстановке в семьях детей экспериментальной группы. По твёрдому убеждению автора, степень отягощенности социального анамнеза не является решающим фактором в развитии ребёнка, но, без сомнения, должна учитываться при рассмотрении отдельных случаев онтогенеза.

Таблица 2.2. Частота встречаемости (в %) прочих факторов социального окружения ребёнка

№	Наименование фактора	Младшая группа (дети 3-4 лет)	Средняя группа (дети 4-5 лет)	Старшая группа (дети 5-6 лет)	Подготовительная группа (дети 6-7 лет)
1	Высокий социальный статус семьи	13	21,6	18,5	26,5
2	Наличие в семье других детей	46	37,5	28,9	41,2
3	Участие бабушек/дедушек в воспитании	64,5	59,3	49,4	48,7
4	Посещение детьми дополнительных	18,4	37,5	55,5	78,9

	образовательных учреждений				
5	Благоприятные условия для развития ППД ребёнка	100	100	100	100
6	Наличие в доме телевизора	100	100	100	100

Мы также проанализировали особенности общения и формирования ППД, степень участия книг в воспитании и степень воздействия телевидения на детей экспериментальной группы.

В связи с этим мы можем отметить следующее. Подавляющее большинство родителей считает нужным и важным разговаривать с ребёнком, обсуждать с ним его дела, проблемы, прожитый день. Родители уделяют внимание играм детей и создают необходимые условия для развития ППД. У всех детей, независимо от материального достатка родителей, есть всё необходимое для осуществления эффективной ППД.

Большинство родителей очень серьёзно относятся к использованию книг в воспитании детей: читают ребёнку книги практически с рождения, используют каждую возможность для чтения, всегда читают ребёнку перед сном, имеют одну или несколько любимых книг.

Считаем важным подчеркнуть, что роль книг в формировании речевой способности ребёнка трудно переоценить. Как правило, дети, которым много читают, развиваются в соответствии с возрастными нормами и часто – с опережением, легче осваивают окружающую предметную действительность, рано начинают читать и впоследствии успешно учатся в школе. Чтение является деятельностью, стимулирующей развитие когнитивных структур, сформированность которых является необходимой базой для становления речевой способности у ребёнка [Пиаже 2001]. Понимание текста на слух, как одна из составляющих указанной выше способности, становится возможным благодаря тому факту, что ребёнку знакомо то, о чём идёт речь в тексте, причём «знакомство» с предметами осуществляется в процессе деятельности

по освоению ребёнком окружающего мира. Эта деятельность включает в себя игру, манипуляции с предметами и общение со взрослым, в частности, совместное чтение книг.

Кроме того, мы рассмотрели и такой фактор социального окружения ребёнка, как телевидение. Необходимо прокомментировать наш интерес к рассмотрению данного социального фактора. Он обусловлен степенью участия телевидения в воспитании современных детей. Данные анкетирования родителей позволяют проиллюстрировать степень этого участия.

Телевизоры (один и более) есть в семьях всех детей экспериментальной группы. Большинство детей (58%) смотрит телевизор без временных ограничений, при этом акцент родителями делается на выбор детских программ и мультфильмов; 33% детей смотрят телевизор не более двух часов в день, 7% детей – не более получаса в день и 2% детей смотрят телевизор не каждый день (см. рис 2.2).



Рис. 2.2. Просмотр телевизора детьми экспериментальной группы

При этом отношение к телевидению у родителей очень неоднозначное: 64 % родителей хотели бы ограничить влияние телевидения на ребёнка (из них 39% позволяют детям смотреть телевизор без ограничений).

Необходимо отметить, что среди родителей очень распространённой является убежденность в том, что транслируемые телевидением образовательные программы являются источником новых знаний. Это мнение можно считать верным, но только отчасти. Дело в том, что скорость подачи информации настолько велика, что эта информация не успевает усваиваться, она проходит «транзитом» через наши органы чувств. Это было доказано ещё в 60-х годах прошлого века американскими исследователями Найссером и Сперлингом в ходе серии экспериментов по объёму восприятия визуальной информации и информации на слух (см.: [Солсо 1996: 64-73]). Эти авторы вычислили объём иконической и эхоической памяти (под которыми понимается сохранность зрительных и слуховых впечатлений и их кратковременная доступность для дальнейшей обработки), и было установлено, что входная информация быстро исчезает, если не передаётся для дальнейшей обработки. Длительность иконического (от слова «икона», зрительный отпечаток) хранения равна 250 мсек (1/4 сек), а эхоического – от 250 мсек до 4 сек. Таким образом, если информация не обрабатывается когнитивными структурами сразу же, она исчезает бесследно. Т.е. для того, чтобы ребёнок усвоил новое знание, надо выделять его в потоке информации, акцентировать на нём внимание, проговаривать новый материал и закреплять его впоследствии. «Несмотря на большой объём телесмотрения, зрители плохо запоминают то, что увидели по ТВ. В частности, это относится к ... образовательным и информационным программам» [Мостепанова 2002: 4].

Телевизионное воздействие на становление и развитие речевой функции у детей неоднозначно и опосредовано рядом факторов:

1) возрастом, с которого началось «общение» ребенка с телевизором (чем возраст меньше, тем большей опасности подвергается речевая функция);

2) количеством времени, проводимым ребенком у экрана, т.н. «чистое просмотровое время», и времени, когда включенный телевизор является фоном;

3) общим уровнем психического развития ребенка (чем он ниже, тем больший вред оказывает телевидение). Это объясняется тем, что процессы декомпенсации недоразвития одних психических функций за счет других, которые позволяют скорректировать общую линию развития психики, при условии систематического развития ППД, общения со взрослым, а также целенаправленной психолого-педагогической помощи, затормаживаются, когда ребёнок проводит время в пассивном телевизионном созерцании;

4) качеством телевизионного «общения». Здесь следует отметить три аспекта:

а) количество «чистого просмотрювого времени» (для каждого возраста существуют свои временные рамки ТВ-просмотров, установленные специалистами);

б) какие именно ТВ-программы смотрит ребенок (ТВ-программы отличаются по своему содержанию и силе эмоционального воздействия. В данной работе подробно не рассматривается отрицательное воздействие определенных типов программ на зрение, психическое здоровье ребёнка, формирование личности, процесс социализации и пр. Несомненно, это темы для отдельных исследований);

в) происходит ли ТВ-просмотр совместно со взрослым, с комментированием и пояснениями ТВ-программы и последующим обсуждением и закреплением увиденного материала, если речь идет об образовательной программе (важность обсуждения и закрепления образовательного материала, предлагаемого в визуальном виде, обсуждалась нами ранее).

Фактор телевизионного воздействия очень тесно связан со всеми прочими факторами социальной жизни ребёнка, в связи с этим все факторы необходимо изучать комплексно, используя индивидуальный подход. При этом следует отметить, что мы допускаем отклонение показателей по исследованным факторам в ту или иную сторону. Это объясняется следующим.

Социальная среда очень вариативна и часто не поддаётся математическим методам анализа. Метод анкетирования, использованный нами для сбора данных, подразумевает пристрастность человека, заполняющего анкету, особенно при ответе на вопросы о вредных привычках, о материальном достатке, жилищно-бытовых условиях и прочих аспектах социальной жизни. Наличие возможной погрешности признаётся нами как неизбежное следствие изучения факторов социального окружения ребёнка. Вместе с тем, полученные данные позволяют установить общую картину жизни ребёнка в семье, выявить положительные и отрицательные факторы воздействия, проанализировать степень их влияния и учесть данные анализа при изучении деятельности понимания текста детьми.

2.2. Методика исследования процесса понимания текста детьми дошкольного возраста

В предыдущих параграфах отмечалось, что развитие языковой способности характеризуется активными речевыми умениями и сформированностью способности восприятия и понимания речи. Осуществление экспериментального исследования деятельности понимания на онтогенетическом материале позволяет отследить закономерности функционирования механизмов, отвечающих за смысловое восприятие речи на ранних этапах развития, а также расширить представления о процессе усвоения и функционирования языка, о развитии мышления и других психических процессов.

Одной из задач психолингвистического эксперимента является проанализировать деятельность понимания текстового сообщения без привлечения внешней речевой активности ребёнка. Мы исходим из того, что речепроизводство и речепонимание не являются синхронными процессами, подразумевающими только лишь кодирование и декодирование информации.

В исследованиях Д.Б. Эльконина, Л.С. Славиной, Е.Г. Биевой отмечается, что способность понимания текста у детей развивается раньше, чем способность передавать содержание текста в виде связного рассказа. Т.е. понимание может быть правильным, адекватным, но средств, необходимых для выражения понятого, может не хватать. У ребёнка можно наблюдать метаязыковую и метакогнитивную деятельность, при этом происходит «... переживание понятого, фиксируемое в «следах» памяти в специфических мозговых кодах, но не всегда доступное для вербализации. Получаемые при этом продукты носят функциональный характер, они служат деятельностью ориентирами для процессов говорения и понимания речи, удобными и эффективными для пользующегося ими индивида, который вырабатывает их «для себя», в своих «индивидуальных кодах» [Залевская 2007: 98-99]. Часто в данной ситуации ребёнок использует дословное воспроизведение текста, которое, согласно Н.И. Жинкину, можно объяснить тем, что у ребёнка не выработался код перехода от слов к «сигналам» или «образам», которые репрезентуют содержание текста в сознании ребёнка [Жинкин 1998]. Именно исходя из этой неспособности, дети часто не могут уловить общий смысл текста. Перекодировка его на «свои» слова также в данном случае затруднительна.

Таким образом, вполне обоснованным можно считать требование методики исследования, заключающееся в неиспользовании продуктов пересказа воспринимаемого текста.

Вспомогательный метод постановки вопросов для тестирования уровня понимания также считается неприемлимым, т.к. неспособность ребёнка адекватно отобразить смысл услышанного часто связана с отсутствием в его активной речи какой-либо лексико-грамматической конструкции, что, однако, вовсе не означает того, что данная конструкция ему не знакома. Как отмечал Д. Слобин, «ребёнок в состоянии извлечь значение из структур, которых сам пока строить не умеет» [Слобин 1984: 188]. При этом отмечается, что более высокий уровень пассивных речевых умений (по

сравнению с активными речевыми умениями) остаётся у человека на протяжении всей жизни.

Особенность метода Е.Г. Биевой состоит в том, что для проверки понимания допускается лишь минимальное привлечение продуктов внешней речевой активности испытуемого ребёнка. При этом понимание тестируется не на вербальном, а на предметно-практическом уровне.

Вслед за Е.Г. Биевой, мы исходим из следующих положений [Биева 1984].

1. Качество предметных действий ребёнка всегда превосходит качество владения им языковой системой.
2. Восприятие текста ребёнком дошкольного возраста по многим характеристикам приближается к практической деятельности, в частности, к игре, что можно объяснить стадией развития мышления ребёнка дошкольного возраста. На данном этапе онтогенеза ведущим является практически-действенное и наглядно-образное мышление, а словесно-логическое мышление только начинает формироваться. При восприятии текста ребёнок как бы действует в воображаемых обстоятельствах. Задача экспериментатора состоит в том, чтобы каким-либо образом превратить воображаемые действия в реальные и «материализовать» предметы, являющиеся компонентами содержания текста с целью экспликации динамической модели содержания текста.
3. Содержание текста в сознании реципиента предстаёт как структура денотатов, под которыми подразумеваются динамические единицы содержания, замещающие определённый отрезок действительности.
4. Образ содержания текстового сообщения, который формируется в сознании реципиента в результате понимания, близок к чувственному образу и является наглядным представлением ситуации. Тот факт, что изображения объектов, о которых содержится информация в тексте, могут быть представлены в виде

аналогов текстовых денотатов (единиц содержания текста, являющихся элементами ситуации) даёт принципиальную возможность представить содержательную структуру текста с помощью наглядных средств.

При подготовке эксперимента следовало учесть тот факт, что деятельность понимания у ребёнка сопряжена с трудностями, обусловленными недостаточной сформированностью межкодовых переходов. Материализованные опоры позволяют облегчить переход с языкового уровня текста к уровню его содержания, обеспечивая экстраполяцию недостающей смысловой информации, что значительно улучшает понимание текста ребёнком. Эффективность данного процесса возрастает многократно при предъявлении точных и последовательных иллюстраций.

Таким образом, объективность контроля эффективности деятельности понимания текста ребёнком может быть достигнута путём использования наглядных средств при передаче содержания текста на предметно-действенном уровне, при этом единицами содержания текста могут выступать изображения предметов, описываемых в тексте (картинки, фигурки).

Экспериментальный материал

Тексты, участвующие в эксперименте, были составлены Е.Г. Биевой для проведения ею эксперимента на понимание текста детьми дошкольного возраста в 1983 г. Тексты были созданы в соответствии с требованиями к предоставляемому экспериментальному материалу, обусловленными задачами исследования. Тексты были адаптированы в плане объёма, содержания и используемых синтаксических конструкций. Сюжеты для текстов были заимствованы из произведений детской литературы. Их характерной особенностью является «предметное» содержание,

базирующееся на предметных ситуациях, позволяющих сравнительно легко отобразить структуру содержания с помощью наглядной денотатной структуры. Тексты обладают свойствами конкретности и наглядности, т.е. обладают способностью генерировать в сознании наглядные образы. С точки зрения лексического состава – это тексты, состоящие из фраз, которые описывают нечто конкретное: предмет, части предмета, человека, картину, конкретные качества и действия. Именно благодаря предметности, конкретности и наглядности содержания достигается однозначность понимания предмета описания, т.е. в сознании реципиента появляется целостный образ предмета описания.

Объём экспериментальных текстов не превышает 7-8 высказываний, количество денотатов варьируется от 6 до 12, а количество межденотатных связей не превышает 9. По характеру межденотатных отношений тексты разделяются на «статичные» (описательные), в которых денотаты объединяются в основном пространственными отношениями, и «динамичные» (повествовательные), которые характеризуются более сложной последовательностью действий, временными отношениями и отношениями взаимодействия. Тексты 1, 3 являются статичными, а тексты 2, 4 – динамичными. Считаем целесообразным привести тексты в полном объёме.

Текст I

Буратино сидит на большом листе водяной лилии. Над его головой светит месяц. На листе перед Буратино лежат два жучка. Слева от Буратино растёт камыш. А справа на маленьких листочках сидят две лягушки. Между лягушками из воды высовывается черепаха. В лапах она держит золотой ключик.

Текст II

Курочка ждёт гостей на день рождения. Она накрывает стол белой скатертью. На стол она ставит чайник и чашечки. Первой к ней приходит Гусыня с тортом. Курочка берёт торт и ставит его на стол. Тут появляется Уточка с цветами. Курочка ставит цветы в вазу. Все рассаживаются вокруг стола. Курочка берёт чайник и разливает чай в чашечки.

Текст III

Айболит сидит за столом и выписывает рецепт. На его столе стоит телефон. Перед Айболитом на стульчике сидит мышка с перевязанной лапкой. За спиной Айболита стоит плачущая лиса. На кушетке лежит пёс с завязанным носом. Подмышкой у пса – градусник. Около шкафа с лекарствами стоят корова и медведь, у них болит горло. Медведь держит в лапах банку с витаминами.

Текст IV

Айболит сидит за столом и ждёт больных зверей. Первым к нему приходит медведь: у него болит горло. Медведь встаёт на кушетку. И Айболит прослушивает его трубочкой. Потом Айболит даёт медведю пузырёк с микстурой. Медведь берёт пузырёк и уходит. А на кушетку забирается пёс с завязанным носом. Айболит берёт градусник и ставит его псу подмышку.

Чтобы передать содержательную структуру экспериментальных текстов были использованы изображения предметов, составляющих модель описываемой в тексте ситуации. Это изображения, представляющие собой яркие картинki с нарисованными на них героями рассказов и окружающими их предметами. Также использовались дополнительные картинki, изображающие предметы, не включённые в содержание текста, но ситуативно близкие. Правильный выбор изображений испытуемыми является показателем того, что текстовые денотаты идентифицированы верно.

Например, для отображения содержания текста 1 использовались картинki: Буратино на листе лилии, месяц, два жучка, камыш, две лягушки, черепаха, золотой ключик. В качестве дополнительных изображений использовались изображения: Мальвина, Буратино с золотым ключиком в руках, Карабас-Барабас, черепаха с зонтиком.

Предположение о том, что формирование образа содержания текста в сознании испытуемых может быть обеспечено наглядным материалом ещё до ознакомления с текстом, было экспериментально проверено Е.Г. Биевой. В ходе предварительных экспериментов она доказала, что «безтекстовая» содержательная структура не может совпасть с «текстовой» (заложенной в содержании экспериментальных текстов), т.к. непосредственное влияние наглядного материала на восстановление содержательной структуры текста

незначительно ввиду того, что она (содержательная структура текста) «...может быть восстановлена только при восприятии самого текста, как результат его понимания» [Биева 1984: 92-93].

Испытуемые

Поскольку одной из задач описываемого исследования являлось проведение сопоставительного анализа результатов нашего экспериментального исследования и эксперимента на понимание текстов детьми дошкольного возраста, проведённого Е.Г. Биевой, нужно напомнить, что одной из начальных установок, сформулированной Е.Г. Биевой, было изучение «детей, не имеющих психических или речевых отклонений и расстройств» [Биева 1984]. Следует оговориться, что данная формулировка является очень общей и требует уточнения.

Е.Г. Биева работала с детьми из общеобразовательных групп детского сада, не имеющими психических или речевых отклонений и расстройств. Учитывая вполне «благополучную» логопедическую статистику того времени (речевые нарушения составляли 17,5%), мы вполне допускаем, что таких детей в общеобразовательных группах детского сада было большинство. В нашем исследовании мы сочли невозможным употребление формулировки «ребенок, не имеющий психических или речевых отклонений и расстройств», поскольку следование данному критерию отбора значительно сократило бы количество испытуемых. Как отмечалось нами ранее, логопедическая статистика за последние 30 лет ухудшилась значительно. Если рассматривать показатели в группах детского сада, которые были выбраны нами для проведения эксперимента, то дети, не имеющие психических или речевых отклонений, составляют от 10% до 37% от общего количества детей в исследованных нами общеобразовательных группах детского сада.

Считаем нужным напомнить, что экспериментальную группу составили дети с разным уровнем речевого развития: 12 детей младшей группы, 17 детей средней общеобразовательной группы, 19 детей старшей общеобразовательной группы и 17 детей подготовительной общеобразовательной группы (всего 65 детей). Отбор экспериментальной группы был произведён на этапе изучения факторов социального окружения ребёнка: была отобрана группа детей разных возрастов, не имеющих в анамнезе грубых патологий развития; родители детей этой группы приняли участие в анкетировании с целью изучения автором факторов социального окружения этих детей; далее дети приняли участие в эксперименте на понимание текста.

Процедура эксперимента

Эксперимент проводился в группах детского сада в естественной обстановке индивидуально с каждым ребёнком. За время сеанса ребёнку предъявлялось от одного до двух текстов, в зависимости от желания и готовности испытуемых.

Красочный экспериментальный материал и игровая форма эксперимента способствовали формированию устойчивого интереса испытуемых. Перед началом эксперимента экзаменатором тестировалась адекватность восприятия наглядного материала: дети рассматривали картинки и называли изображённые на них предметы. Данный этап позволял задать характер представления, сформировать определённый содержательный образ с целью устранения произвольного и субъективного характера представлений. Далее испытуемому сообщалась инструкция: прослушать предложенный рассказ и с помощью набора картинок воссоздать его содержание. Текст прочитывался экспериментатором дважды. В случаях, когда у испытуемых возникали трудности с пониманием текста, экспериментатор предлагал отдельные фразы из текста для декодирования. В

ходе экспериментального сеанса весь получаемый экспериментатором материал фиксировался в протоколах, каждый текст – в отдельном протоколе. Фиксировались действия испытуемых с картинками и пересказы текстов. Ниже представлены образцы наиболее типичных протоколов.

Протокол 1

Испытуемый Даниил 5,8л.

Текст 1

Берёт Буратино и, подумав немного, кладёт его на лист лилии, берёт два листа кувшинок, кладёт их по сторонам от Буратино. Затем рассаживает лягушек, каждую – на свой лист – и жучков. Под Буратино располагает Черепаху с ключом. Подумав немного, добавляет месяц.

Пересказ

– Буратино, он сидит на листе. Возле него кувшинки плавают. На кувшинках – лягушки и жучки. А вот – черепаха Тортила. У неё ключик золотой.

Протокол 2

Испытуемый Никита 6,2л.

Текст 2

Накрывает скатертью стол. Ставит на него чашки, затем чайник. Кладёт Курочку. Кладёт Гусыню и Уточку. Торт ставит на стол. Цветы вынимает у Уточки и ставит в вазу. После короткой паузы раскладывает птиц вокруг стола.

Пересказ

– Они пришли пить чай к Курочке.
– Кто – они?
– Ну, Гусыня и Утка. Гусыня – с тортом, а Утка – с цветами. И птицы другие с ними.

Протокол 3

Испытуемая Настя 5,5л.

Текст 3

Выбирает картинку с Айболитом, сидящим за столом. Подумав, ставит телефон на стол. Далее расставляет мебель: кушетку и шкаф – слева. Зверей расставляет неверно: лису, собаку и медведя с завязанным горлом ставит у шкафа.

Пересказ

– Айболит за столом сидит. Телефон позвонит. А звери больные все пришли. Айболит будет лечить лису, собаку и медведя. Они в очереди стоят к доктору. Возле шкафа все. Айболит – добрый очень, он всех лечит. Приём начинается: «Кто первый?».

Как отмечает Е.Г. Биева, «такая система записи результатов опытов позволяет проследить за последовательностью, в которой испытуемый разворачивает сформированный в результате понимания субъективный образ содержания текста во внешней предметной деятельности» [Биева 1983: 97].

Использование метода составления протоколов очень оправдано, поскольку даёт возможность проследить за последовательностью развёртывания субъективного образа содержания текста в предметной действительности.

Методика анализа экспериментальных данных

В главе «Денотатный анализ текста по А.И. Новикову как методика исследования понимания текста» уже обращалось внимание на то, что уровень понимания определяется соотношением субъективной денотатной структуры, сформированной у реципиента в процессе понимания текста, и денотатной структуры, заложенной автором текста. Задачей экспериментатора было сравнить денотатные структуры, возникшие в процессе эксперимента с денотатной структурой экспериментальных текстов. Используемый в данной работе метод денотатного анализа предполагает построение графа денотатной структуры, который имеет вид сети (данный вид графа обусловлен преобладанием в тексте ситуативных отношений).

Методика построения денотатной структуры уже была рассмотрена ранее. Не вдаваясь в подробности, напомним, что она включает несколько этапов:

- 1) развёртывание текста на лексико-грамматическом уровне;
- 2) выделение имён денотатов;
- 3) формирование денотатных пар;
- 4) группировка денотатных пар;
- 5) построение графа денотатной структуры.

Следует отметить, что для заполнения «смысловых скважин», возникающих при отсутствии необходимой для понимания экстралингвистической информации, допускается введение денотатов, не имеющих непосредственного выражения в тексте, но нужных для понимания содержания этого текста.

Рассмотрим на конкретных примерах процесс построения графа денотатной структуры экспериментального текста 2, относящегося к динамическому типу, и текста 3, относящегося к статическому типу. Начнём с текста 3.

Этап I. Максимальное развёртывание текста

Айболит сидит за столом. Айболит выписывает рецепт. На его столе стоит телефон. Перед Айболитом сидит мышка. Мышка на стульчике. Спина Айболита. За спиной Айболита стоит плачущая лиса. На кушетке лежит пёс. Подмышкой у пса – градусник. Шкаф с лекарствами. Около шкафа стоят корова и медведь. У коровы и медведя болит горло. Медведь держит банку с витаминами.

Этап II. Выделение имён денотатов

Айболит. Стол. Рецепт. Телефон. Мышка. Стульчик. Кушетка. Пёс. Градусник. Шкаф. Корова. Медведь. Банка.

Этап III. Формирование денотатных пар

- 1) Айболит находится («сидит») за столом.
- 2) Айболит выписывает рецепт.
- 3) Телефон находится («стоит») на столе.
- 4) Больные звери включают мышку с перевязанной лапкой.
- 5) Больные звери включают плачущую лису.
- 6) Больные звери включают пса с завязанным носом.
- 7) Больные звери включают корову.
- 8) Больные звери включают медведя.

- 9) Мышка с перевязанной лапкой находится («сидит») перед Айболитом.
- 10) Мышка с перевязанной лапкой находится («сидит») на стульчике.
- 11) Плачущая лиса находится («стоит») за спиной Айболита.
- 12) Пёс с завязанным носом находится («лежит») на кушетке.
- 13) Градусник находится подмышкой у пса.
- 14) Корова находится («стоит») около шкафа с лекарствами.
- 15) Медведь находится («стоит») около шкафа с лекарствами.
- 16) Банка с витаминами находится у медведя.

Следует отметить, что имплицитное отношение «лапы есть часть медведя» не выделяется нами для включения в денотатный граф содержательной структуры ввиду явной очевидности и несущественности для общего содержания теста, по тем же соображениям не выделяется денотат «витамины».

Процесс формирования денотатных пар характеризуется тем, что межденотатные отношения, имеющие в тексте различное лексическое выражение, тождественны с точки зрения содержания и в денотатном графе обозначаются одинаково.

Этап IV. Группировка денотатных пар

В процессе формирования денотатных пар фактически происходит их группировка.

Этап V. Построение графа денотатной структуры

Чтобы объединить все элементы содержания, необходимо ввести дополнительный денотат, представляющий собой общий предмет описания или тему. Данный денотат условно обозначен «больница для зверей».

Следует отметить, что представленные нами графы денотатных структур имеют вид, отличный от графов, представленных Е.Г. Биевой в её работе [Биева 1984: 102, 105]. Построив графы собственноручно, автор настоящей работы пришла к выводу, что может быть несколько графических вариантов представления одной и той же денотатной структуры. При перемене подтем местами граф принимает совершенно иной вид. При этом денотатная структура отображается верно. Т.е. графическое представление денотатной структуры является схематичным и в какой-то степени

субъективным способом представления структуры содержания текста. Поэтому необходимо уточнить, что именно мы понимаем под выражением «эталонный граф». Эталонные графы, предложенные Е.Г. Биевой и автором настоящего исследования, не являются эталонными в широком смысле. Графы, верно отображающие полную денотатную структуру текста, признаются эталонными с целью их последующего сравнения с графами денотатных структур, восстановленных в результате понимания детьми текстов. При этом графическое изображение является лишь методом, помогающим представить исходное и установленное ребёнком количество денотатов и межденотатных отношений.

Эталонный граф текста 3 представлен на рис. 2.3. Зелёным цветом обозначены отношения включения денотатов, чёрным – межденотатные отношения.

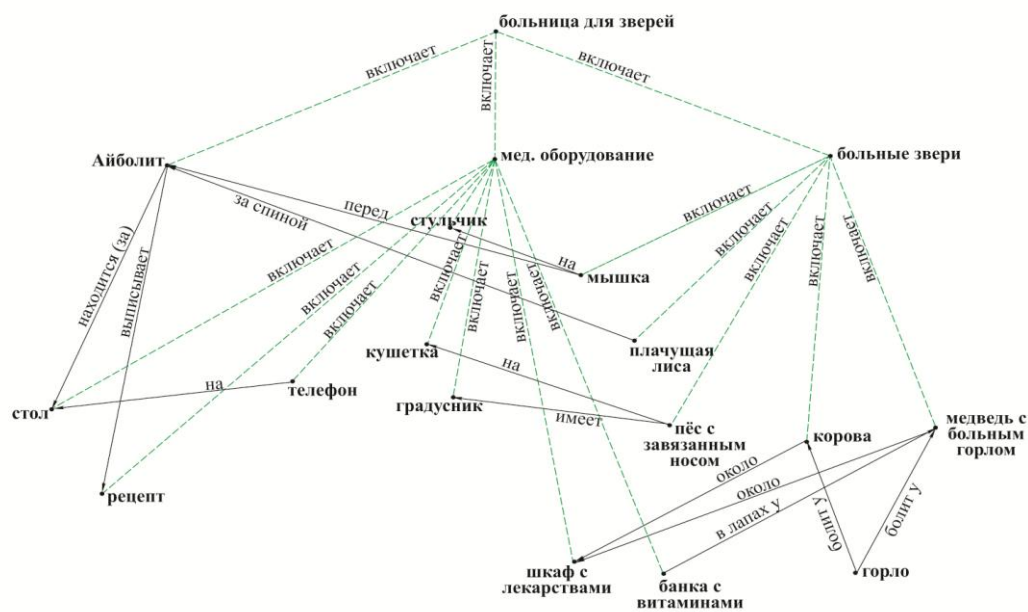


Рис. 2.3. Эталонный граф денотатной структуры текста 3

Текст 2

Этап I. Максимальное развёртывание текста

Тексты динамического типа характеризуются наибольшим эксплицированием элементов денотатной структуры на лексико-

грамматическом уровне, в связи с чем максимальное развёртывание экспериментального текста 2 не является необходимым. Мы представляем его для наглядности и подтверждения сказанного выше.

Куручка ждёт гостей. Куручка накрывает стол. Стол накрыт белой скатертью. Куручка ставит чайник и чашечки. Чайник и чашечки стоят на столе. Гусыня приходит к куручке. Гусыня приходит с тортом. Куручка берёт торт. Куручка ставит торт. Торт на столе. Уточка появляется. Уточка с цветами. Куручка ставит цветы. Цветы в вазе.

Этап II. Выделение имён денотатов

Куручка. Гости. День рождения. Стол. Белая скатерть. Чайник. Чашечки. Гусыня. Торт. Уточка. Цветы. Ваза. Чай.

Этап III. Формирование денотатных пар

- 1) Куручка ждёт гостей.
- 2) Гости включают гусыню с тортом.
- 3) Гости включают уточку с цветами.
- 4) Куручка накрывает стол.
- 5) Стол накрыт белой скатертью
- 6) Куручка ставит чайник и чашечки.
- 7) Чайник и чашечки находятся на столе.
- 8) Гусыня с тортом приходит к куручке.
- 9) Куручка берёт торт.
- 10) Куручка ставит торт.
- 11) Торт находится на столе.
- 12) Уточка с цветами появляется.
- 13) Куручка ставит цветы.
- 14) Цветы находятся в вазе.
- 15) Гости рассаживаются вокруг стола.
- 16) Куручка берёт чайник.
- 17) Куручка разливает чай.
- 18) Чай находится в чашечках.

Этап IV. Группировка денотатных пар

В процессе формирования денотатных пар фактически происходит их группировка.

Этап V. Построение графа денотатной структуры

В тексте был выделен общий предмет описания, соответствующий теме текста – «день рождения». Эталонный денотатный граф текста 2 представлен на рис. 2.4.

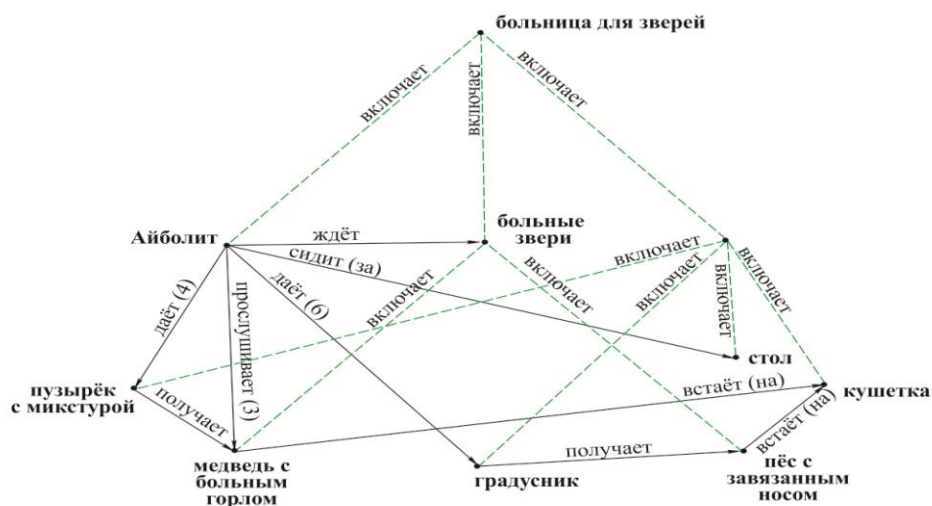


Рис. 2.6. Эталонный граф денотатной структуры текста 4

В ходе эксперимента подобным образом анализировались тексты, воссоздаваемые детьми с помощью наглядных средств или пересказа, и строились графы денотатной структуры этих текстов. Сравнение полученных графов с эталонным позволило экспериментатору сделать вывод о точности и полноте понимания текста. Данная методика приведения содержания текста к виду денотатного графа позволяет оценить степень близости авторского эталонного и вторичного субъективного текстов. Очень наглядным является анализ экспериментов на понимание одного отдельного текста в разных возрастных группах. Для примера возьмём денотатные графы содержательной структуры, восстановленной в результате понимания текста 2. Они представлены на рисунках 2.7, 2.8, 2.9, 2.10. Красным пунктиром обозначено неверное включение денотатов, красной сплошной линией – неверные межденотатные отношения. Синим цветом обозначены дополнительные денотаты, не соответствующие содержанию текста.



Рис. 2.7. Денотатный граф содержательной структуры, восстановленной в результате понимания текста 2 (младшая группа)

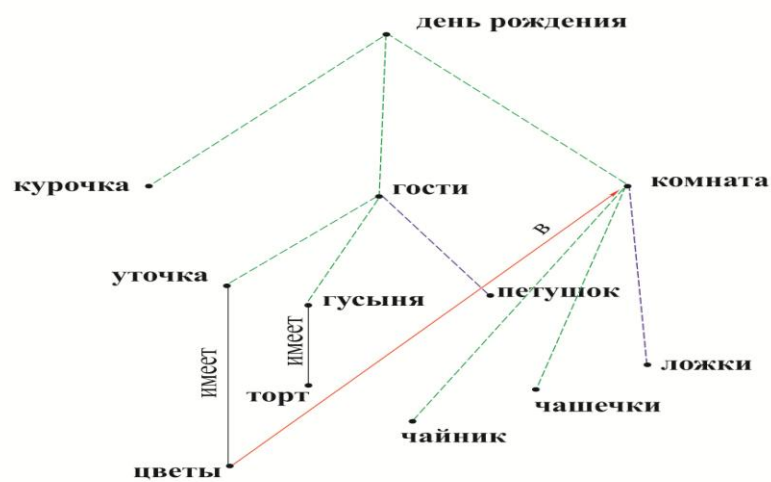


Рис. 2.8. Денотатный граф содержательной структуры, восстановленной в результате понимания текста 2 (средняя группа)

содержащихся в тексте связей и неверного установления отношений между денотатами. При сопоставлении графов одного и того же текста в разных возрастных группах становится очевидно, что с увеличением возраста испытуемых растёт количество верно опознанных денотатов и межденотатных связей, и структура вторичного текста, возникшего при понимании, приближается по объективности к структуре, заложенной автором в исходном тексте и отражённой в эталонном графе, что свидетельствует о повышении уровня понимания текста. На основании этого можно сделать вывод о том, что данная методика позволяет судить о возрастных особенностях процесса понимания текста. Далее мы перейдём к интерпретации полученных данных и к анализу результатов эксперимента.

2.3. Анализ материалов эксперимента на исследование деятельности понимания текста детьми дошкольного возраста

Анализ экспериментального материала показал, что обработка речи детьми осуществляется на денотативном уровне. Денотат выступает в качестве единицы понимания содержания сообщаемой информации. Рассмотрим процесс анализа экспериментальных данных более подробно.

При обработке данных эксперимента следовало ответить на ряд вопросов: 1) идентифицирует ли ребёнок денотаты и отношения между ними; 2) понимается ли текст ребёнком как содержательное и смысловое единство; 3) является ли понимание отдельных высказываний из текста гарантом понимания всего текста; 4) какие ошибки и проблемы при понимании текста наиболее типичны.

I. Младшая группа (3-4 года)

Одним из основных факторов, определяющим уровень понимания текста, является возраст испытуемых.

Анализ результатов эксперимента в младшей группе позволил выделить ряд следующих общих моментов.

При восприятии целого текста испытуемые, как правило, идентифицируют лишь отдельные денотаты и отношения между ними устанавливают неверно, либо вовсе не устанавливают. Это приводит к фрагментарному пониманию текста. Можно говорить о том, что дети данной возрастной группы не понимают текст как смысловое и содержательное единство. При этом контроль отдельных высказываний показал лучшие результаты. Под высказыванием понимался «наименьший законченный в семантическом отношении отрезок текста, выделенный интонационно в виде отдельной единицы и соотносимый с предложением, являясь его второй неотъемлемой стороной, направленной в речь» [Биева 1984: 109].

Уровень понимания отдельных высказываний значительно превзошёл результаты понимания целых текстов. Это объясняется тем, что, как правило, в 3-4 года ребёнок уже владеет грамматическим строем родного языка, что же касается понимания и генерации текстов, то здесь возникают проблемы, обусловленные тем, что в этом возрасте только начинается формирование механизмов, отвечающих за смысловое восприятие содержательной стороны текстовых сообщений.

Сравнительный анализ деятельности понимания целого текста и отдельных высказываний проводился как с помощью наглядных средств, так и с помощью пересказа текстов и наводящих вопросов по содержанию высказываний. Было проанализировано 94 случая понимания содержания высказываний детьми младшей группы. 81% высказываний, взятых из экспериментальных текстов, были корректно поняты. Ошибки были немногочисленны и имели своей причиной незнание детьми значений отдельных слов, а также имели место трудности с установлением пространственных отношений, выражаемых наречиями «слева», «справа», предлогами «перед», «между».

Что же касается трудностей, возникающих при понимании целого текста, то они обусловлены не незнанием отдельных слов или грамматических конструкций, а неспособностью включить смысл каждого предложения-высказывания в единый общий смысл текста. Таким образом, целостный образ содержания услышанного текста не возникает у ребёнка из-за недостаточной сформированности механизма слияния (агглютинации) смыслов, отвечающего за возникновение общего смысла текста.

В тексте 1 можно выделить 9 денотатов и 9 межденотатных связей. Текст 1 передаёт ситуацию, заимствованную из сказки «Золотой ключик, или приключения Буратино». На этапе знакомства с группой было обнаружено, что большая часть детей младшей группы не знает героя по имени Буратино. Автор познакомила детей со сказкой: её сюжетом и героями. Как результат, денотат Буратино был идентифицирован всеми детьми безошибочно. Также верно были опознаны денотаты «черепашка», «два жучка», «лягушки», являющиеся одушевлёнными предметами. Микротемы «камыш» и «водяная лилия» практически не были идентифицированы. Денотат «золотой ключик» с лёгкостью идентифицировали дети, хорошо знакомые с одноимённой сказкой, при этом установление пространственных отношений вызвало значительные трудности. Вместе с тем, предварительное ознакомление детей со сказкой возымело и свои отрицательные последствия. Несколько детей (5), опираясь на свой предыдущий опыт, идентифицировали денотаты, отсутствующие в тексте («Мальвина», «Артемон», «Карабас-Барабас»), вероятно, желая показать, что эти герои имеют непосредственное отношение к Буратино (см. рис. 2.11). Данный пример наглядно показывает, что предшествующий опыт ребёнка играет ключевую роль в формировании образов при восприятии текстового сообщения в этом возрасте.

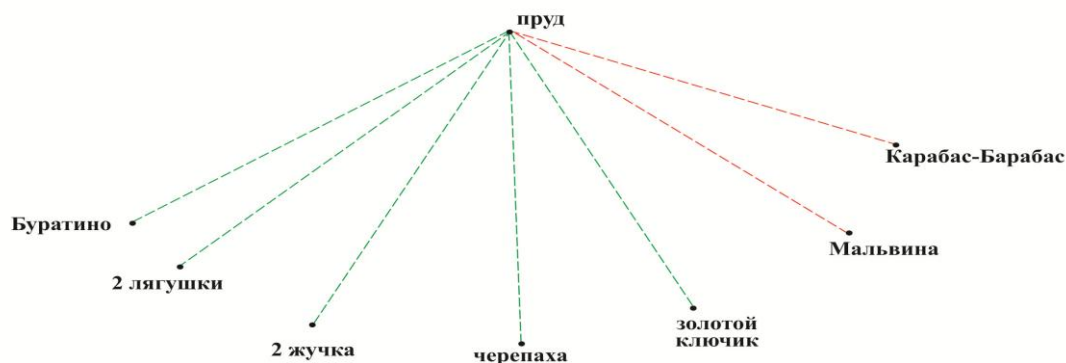


Рис. 2.11. Денотатный граф содержательной структуры, восстановленной в результате понимания текста 1 (младшая группа)

Приведём пример. Настя (3г.9мес.), взяв картинку с изображением черепахи, говорит: – Черепаха Сима.

– Даша, а почему – Сима?

– Моя черепаха – Сима.

Оказалось, у девочки живёт черепашка по имени Сима, и, услышав слово «черепаха», девочка сразу подумала о своей черепахе и взяла прежде прочих картинку с изображением черепахи.

При передаче содержания текста 1 с помощью наглядного материала испытуемыми было идентифицировано 13,4% текстовых денотатов и 1,2% содержательных отношений, т.е. в младшей группе испытуемых зафиксирован очень низкий уровень понимания текста.

В процессе понимания текста 2, включающем 10 денотатов и 7 межденотатных связей, испытуемыми было верно идентифицировано 28% денотатов и 6,7% межденотатных связей, что является лучшим результатом понимания в этой возрастной группе. Это можно объяснить следующим.

Прежде всего, текст 2 включает в себя не только пространственные отношения, но и отношения принадлежности, а также последовательность действий. Безусловно, это усложняет задачу испытуемым. Но, с другой стороны, ситуация, описываемая в тексте 2, хорошо знакома детям из опыта их предметно-практической деятельности. Ситуация, когда накрывается стол,

приходят гости, и разливается чай, знакома каждому ребёнку. Более того, многие дети (девочки) имеют опыт проигрывания данной ситуации. В связи с этим структура декодирования воспринимаемой ребёнком информации в наибольшей степени определяется фактором знакомости сообщаемого материала. В данной ситуации действует механизм возникновения образов знакомых ситуаций на основе отдельных воспринятых, иногда отрывочных фрагментов. Ребёнок «узнаёт» смысл, а не расшифровывает его детально и последовательно. Метод догадки и расшифровки имеет место при декодировании информации, неизвестной ребёнку по его прошлому опыту. Высокая степень узнаваемости ситуации, описанной в тексте 2, несомненно, обусловила более высокий результат понимания.

Вместе с тем, часто именно обыденность и знакомость ситуации приводит к искажению структуры декодируемого текста. Это объясняется тем, что знакомая ситуация провоцирует в сознании испытуемого возникновение образов, не имеющих отношения к содержанию текста. Возникающая внеконтекстная система ассоциаций и образов может накладываться на содержательную структуру экспериментального текста и искажать её. Это приводит к ошибкам в понимании.

Например, испытуемая Лиза (3г. 5мес.) во время эксперимента очень оживлена, ей знакома ситуация сервировки стола и, восстанавливая содержание текста с помощью наглядных средств, она выбирает, кроме прочих, картинки, не имеющие отношения к тексту. Так, она берёт курочку, чашечки и чайник, затем берёт тарелки, вилки, ложки и спрашивает: «А куклы где?» На вопрос экспериментатора, зачем ей куклы, отвечает: «Куклы будут пить чай». Остальная структура текста не восстановлена, межденотатные связи не идентифицированы, к тексту потерян интерес.

Испытуемый Максим (3г. 2мес.) очень серьёзно настроен, внимательно слушает текст. Старается запомнить(!) его содержание (так показалось экспериментатору). В результате – хороший уровень идентификации

денотатов (6 из 10), но связи между ними не восстановлены и смысл текста не понят.

В целом, в тексте 2 связи между денотатами адекватно устанавливаются только в начале текста.

В тексте 3 можно выделить 14 денотатов, объединённых 9 предметными отношениями, большая часть которых является пространственными.

Текст 3 вызвал наибольшие трудности при восстановлении структуры содержания. Благодаря тому, что испытуемые были заблаговременно ознакомлены с произведением К.И. Чуковского «Айболит», у них не возникло трудностей с идентификацией денотата «доктор Айболит». Из нескольких картинок с изображением Айболита большинством испытуемых была выбрана картинка с Айболитом, сидящим за столом. Остальные денотаты идентифицировались частично. Показатель правильного отождествления денотатов составил 4,1%, а межденотатных отношений – 1,3%. Попробуем объяснить причину таких низких показателей.

Текст 3 характеризуется наибольшим количеством денотатов и, соответственно, количеством связей между ними. Текст содержательно насыщен, и можно предположить, что оперативная память ребёнка этого возраста не справляется с подобным объёмом информации, и механизм денотирования в процессе восприятия текстового сообщения нарушается именно по этой причине. Кроме того, большой объём информации, не приводящей к пониманию, создаёт ситуацию отхода от содержания текста и замещения его ситуацией из собственного игрового опыта.

Испытуемый Никита, 4г. 2мес.

Прослушав текст, выбирает картинку с изображением Айболита, затем отбирает все картинки со зверями и говорит: «Айболит – доктор, он зверей лечит». Раскладывает зверей. Берёт лису и говорит: «И пришла к Айболиту лиса: «Ой, меня укусила оса»». Затем берёт собаку: «И пришёл к Айболиту барбос: «Меня курица клюнула в нос». А потом – зайчиха. У неё зайчик –

под трамвайчик». Ребёнок демонстрирует отличное знание произведения, но текстовую структуру не восстанавливает, оставшиеся денотаты идентифицирует неверно, выбирая слона, носорога, акулу. Пересказ текста не улучшает результатов, только с помощью наводящих вопросов удаётся частично восстановить структуру содержания.

Результаты понимания в младшей группе показывают, что наглядный материал ассоциируется в первую очередь с игровой и прочей деятельностью ребёнка, а не с содержанием услышанного текста.

Текст 4, относящийся к динамичному типу, имеет в содержательной структуре 6 денотатов, объединённых 6-ю межденотатными связями. Текст был понят наиболее успешно. Испытуемыми было установлено 25% денотатов и 4,4% предметных связей. Довольно высокий уровень понимания текста 4 объясняется следующим. Прежде всего, количество денотатов и связей между ними является наименьшим по сравнению с другими текстами. Содержательная структура характеризуется относительной простотой. Кроме того, успешность понимания, на наш взгляд, обусловлена тем, что текст 4 относится к динамичному или повествовательному типу. Как было установлено, такие тексты воспринимаются и понимаются легче, чем тексты статичного или описательного типа. Это касается всех возрастных групп испытуемых. Этот факт можно объяснить тем, что тексты, включающие последовательность действий со сменой действующих лиц в определённом временном интервале, ребёнку легче понять, чем тексты, содержащие описание статичной (неподвижной) картины и характеристику действующих лиц. Динамичные тексты ребёнку легче воссоздать с помощью наглядного материала, тогда как статичные тексты вызывают трудности.

Если рассматривать средние показатели по всем экспериментальным текстам, то они составляют 17,6% идентифицированных денотатов и 3,4% межденотатных отношений. Довольно низкие показатели свидетельствуют о низком уровне понимания текстов. Этот вывод подтверждается данными

анализа пересказов экспериментальных текстов испытуемыми младшей группы.

В ходе эксперимента испытуемым задавались вопросы по содержанию текста. Метод постановки вопросов использовался как вспомогательный для устранения затруднений при понимании текста. Пересказов в строгом смысле слова получено не было. Как оказалось, для данной возрастной группы – это плохо освоенный вид деятельности. В лучшем случае испытуемые могли объяснить, про что и про кого был услышанный ими рассказ. Они либо называли главного героя, например, Буратино, Айболита, курочку, либо начинали перечислять героев, изображённых на картинках. Также в перечисление включались герои с картинок, не имеющие непосредственного отношения к экспериментальным текстам. Некоторые дети воспроизводили первое предложение из текста, например: «Буратино сидит на листе...», «Айболит сидит за столом...». При попытках экспериментатора помочь, подсказав следующее предложение, оказывалось, что ребёнок не может восстановить оставшуюся структуру, т.к. не помнит текст.

Выводы, сделанные по результатам эксперимента, подтверждаются данными возрастной психологии относительно уровня психического и речевого развития этой возрастной группы. Пересказы, полученные в ходе эксперимента, иллюстрируют разный уровень речевого развития. В этом возрасте дети в норме овладевают развёрнутой фразовой речью. Наблюдается переход от односложной фразы к комплексной иерархически организованной структуре. У ребёнка усложняется внутреннее программирование речи. Несмотря на это, дети из младшей группы чаще использовали именно односложные фразы, нежели сложноорганизованные грамматические структуры.

На этом возрастном этапе реализация речевого замысла обычно сопровождается как психическим, так и эмоциональным напряжением, что, в свою очередь, сказывается на характере устной речи. В речи многих испытуемых возникали паузы, причём не только между отдельными

фразами, но также и в середине фраз, что характеризуется как дизритмия речевого высказывания. Также появлялись паузы внутри слов между слогами и внутри слогов, известные как онтогенетические паузы хезитации. Они присущи детям именно в период становления фразовой речи и свидетельствуют о формировании внутриречевого программирования. Также в исследованной группе наблюдались повторения слогов, слов и словосочетаний – итерации. Отмечались особенности речевого дыхания: фраза могла высказываться в любую из фаз дыхательного акта: на вдохе, на выдохе, в момент паузы между вдохом и выдохом. Часто речевые высказывания детей сопровождались ярко выраженными вегетативными реакциями: учащением дыхания, общим мышечным напряжением, покраснением. У многих детей возникали трудности с концентрацией внимания, им было трудно сосредоточиться. У некоторых детей предложенный вид деятельности не вызывал заинтересованности. Они плохо понимали текст, не справлялись с заданием по восстановлению содержательной структуры и ограничивались лишь рассматриванием и перебиранием наглядного материала. Предположительно, это дети, не имеющие сформированной привычки восприятия текста на слух, другими словами, это дети, которым взрослые не читают книг (данный вывод нашёл подтверждение при анализе анкет, заполненных родителями).

Относительно уровня сформированности деятельности понимания в исследованной нами младшей группе мы можем отметить следующее.

Данной возрастной группе присуще фрагментарное понимание текста, характеризующееся частичной идентификацией денотатов и ещё менее успешной – межденотатных отношений. Это объясняется возрастными особенностями речевого онтогенеза, в соответствии с которыми имена существительные появляются в речи ребёнка раньше, чем глаголы, т.к. образ предмета у него формируется раньше, чем образ действия. В связи с этим уровень понимания номинативных элементов текста детьми данного возраста гораздо выше, чем уровень понимания предикативных элементов. Это можно

объяснить тем, что для идентификации номинативных единиц, имеющих чётко выраженную референцию, не требуется высокого уровня развития языкового значения, тогда как для идентификации текстовых предикатов, обозначающих свойства денотатов и возникающие между ними отношения, требуется более высокий уровень развития языкового значения, засвидетельствованный нами в более старших группах испытуемых.

II. Средняя группа (4-5 лет)

В средней группе был проведён эксперимент на понимание как полных текстов, так и отдельных высказываний. Испытуемым было предъявлено 167 высказываний, из них 79% высказываний было понято адекватно. Под адекватным пониманием мы имеем в виду правильное идентифицирование денотатов и установление отношений между ними. Основные трудности понимания высказываний были связаны с установлением пространственных отношений, выраженных наречиями «справа», «слева» и предлогами «между», «перед». Кроме того, наибольшее число ошибок было отмечено при понимании предложений с повышенной содержательной насыщенностью, в частности, предложения с двумя локативами, например, «Перед Айболитом на стульчике сидит мышка с завязанной лапкой» или «Справа на маленьких листочках сидят две лягушки».

Общий анализ результатов высказываний позволяет сделать вывод, что ребёнок 4-5 лет воссоздаёт денотатную структуру высказывания, при этом в когнитивных структурах формируется смысл высказывания. Это позволяет судить об успешности понимания.

При анализе результатов понимания целых текстов выявлено следующее.

Дети данной возрастной группы начинают воспринимать текст не как набор отдельных высказываний, а как смысловое и содержательное единство, что позволяет нам сделать вывод о том, что именно в этом возрасте начинают формироваться механизмы смыслового восприятия текста как

содержательного единства, подразумевающие агглютинацию и синтагматическое взаимодействие изолированных смыслов отдельных компонентов текста в единый концепт текста. Уровень этой формирующейся способности у каждого ребёнка свой. Более того, полно и точно выделить элементы содержательной структуры и установить между ними адекватные предметные связи для большинства детей этого возраста является сверхтрудной задачей. Можно говорить лишь о начальной стадии формирования механизма единого смысла. В связи с этим трудности, возникающие при понимании, имеют следствием расширение содержательной структуры текста, т.е. дополнение содержания компонентами собственных субъективных знаний. Безусловно, это нарушает и искажает структуру текста. Результат понимания ухудшается.

Другой характерной особенностью, ярче проявившейся в этой возрастной группе, является активный характер понимания. Это значит, что для ребёнка понимание является деятельностью, тесно связанной со всеми остальными видами деятельности. «Действование» для ребёнка этого возраста является естественным состоянием, поэтому при восприятии текста дети очень активны, наглядный материал используется для воссоздания ситуации из текста, а затем – для развития этой ситуации и создания новой игровой ситуации. Следует напомнить, что ведущим видом деятельности в этом возрасте является игровая деятельность. Поэтому для многих испытуемых ситуация эксперимента стала лишь очередной возможностью поиграть. Неидентифицированные денотаты из текста испытуемые компенсировали денотатами, знакомыми детям по их прошлому опыту.

Испытуемая Вика, 4г. 8мес., при работе с текстом 3 разложила зверей вокруг Айболита и говорит: «Это – Айболит, а это – больные звери, они хотят лечиться. Айболит их лечит. Пёсу – градусник и укол потом. Мишке – таблетки и укол, корова тоже пришла. Он их послушает. И меня слушали, я же болела». Перебирает карточки и добавляет: «Ещё мышка была, лапка у неё болит. Ей сделаем укол, чтоб лапка была здоровая». Как оказалось,

девочка незадолго до этого перенесла бронхит, ей делали уколы, и мама объяснила девочке, что колоть уколы нужно обязательно, чтобы выздороветь. Воспоминания о собственной болезни оказались более значимыми и «перекрыли» содержательную структуру только что воспринятого текста (см. рис. 2.12).

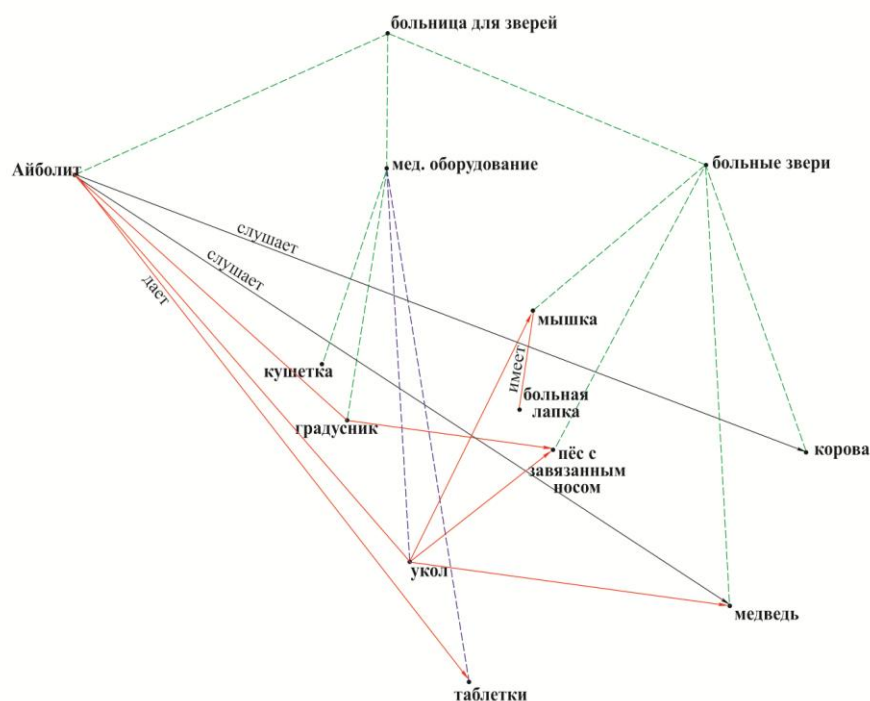


Рис. 2.12. Денотатный граф содержательной структуры, восстановленной в результате понимания текста 3 (средняя группа)

В этой возрастной группе среднее количество идентифицированных денотатов достигает 7-9, а межденотатных связей – 2-4. Невосстановленные испытуемыми элементы текста компенсируются элементами, имеющими непосредственную связь с предметно-игровой деятельностью детей.

Психологической близостью природы понимания и игровой деятельности детей также объясняется тот факт, что дети привносят элементы действия в статичные тексты.

Испытуемый Антон, 5л.: «Буратино сидит на листе. Вот перед ним жучки ползают. Утонуть могут. Прыгают лягушки, квакают. Приплыла черепаха. Принесла золотой ключик. А лягушки говорят: «Дай нам, дай нам».

Некоторые дети, очень чётко уяснив инструкцию экспериментатора, придерживаются её на протяжении всего опыта: отбирают лишь картинки с изображениями денотатов из текста. Испытуемая Даша, 4г. 4мес. Рассматривает внимательно картинки и рассуждает: «Айболит сидит за столом. К нему приходит мышка с завязанной лапкой и лиса. Волка не было, а заяц от лисы убежал. Пёс с носиком больным. У него подмышкой градусник. Температуру мерить надо. Медведь пришёл. У него витамины в коробочке». Данный пример пересказа свидетельствует о высоком уровне понимания: идентифицированы 7 денотатов и 4 межденотатные связи. То, что ребёнок заменяет слова из текста своими собственными словами («пёс с носиком больным», «витамины в коробочке») свидетельствует о понимании.

Восстановление содержания текста – довольно сложное для ребёнка задание, связанное с напряжённой мозговой деятельностью. В ходе эксперимента имели место случаи, когда дети сами корректировали свои результаты. Примеры самостоятельного исправления допущенных детьми ошибок свидетельствуют о постоянном сличении собственной восстановленной структуры и внутреннего образа содержания текста.

Например, испытуемая Юлия, 4г. 5мес., восстанавливая содержание текста 2, цветы и торт отдаёт уточке, затем исправляет себя: «Нет, сначала гусыня пришла. С ней – торт. А потом – утка с цветами».

Испытуемый Даниил, 4г. 9мес. Сразу даёт золотой ключик Буратино, но затем исправляет себя и вставляет его в лапы черепахе.

Если сравнивать результаты понимания всех четырёх текстов, то следует отметить, что 1,2,3 тексты были поняты примерно на одном уровне: количество идентифицированных денотатов составило 45%, 54%, 32,5% соответственно, а количество межденотатных связей – 16,2%, 28,4%, 20,7% соответственно. Что же касается текста 4, то здесь уровень понимания был

самым высоким – 64% установленных денотатов и 32,6% – межденотатных отношений. Это объясняется относительно несложной структурой содержания текста 4.

Можно отметить, что в средней группе испытуемых всё ещё присутствует фрагментарность понимания, структуры восстановленных вторичных текстов характеризуются упрощённостью по сравнению с эталонными структурами, обусловленной прежде всего неадекватным идентифицированием межденотатных связей. Произвольное изложение воспринятого текста также вызывает значительные затруднения в этой возрастной группе, хотя элементы пересказа уже включаются в предметную деятельность по восстановлению содержания текста с помощью наглядных средств. Характер высказываний определяется уровнем речевого и когнитивного развития. Некоторые испытуемые ограничивались отдельным наименованием предметов и несвязными высказываниями, тогда как другие демонстрировали связное описание воссоздаваемой наглядной ситуации.

Испытуемая Саша, 4г. 7мес.: «Айболит ждёт зверей больных. Собака пришла. У неё нос болит. Айболит ей нос завязал. Дал ей градусник, и – на кровать. А медведю дал лекарство. Он его слушал ещё трубочкой». Данный пример показывает, что ребёнок, воссоздавший структуру текста с помощью наглядных средств (см. рис. 2.13), абсолютно произволен в своём пересказе: нет верной последовательности действий, структура содержания «перевернута», но при этом текст понят. Слова, редко употребляемые в обычной жизни, ребёнок заменяет знакомыми, привычными словами, например, «собака» – вместо «пёс», «кровать» – вместо «кушетка», «лекарство» – вместо «микстура».

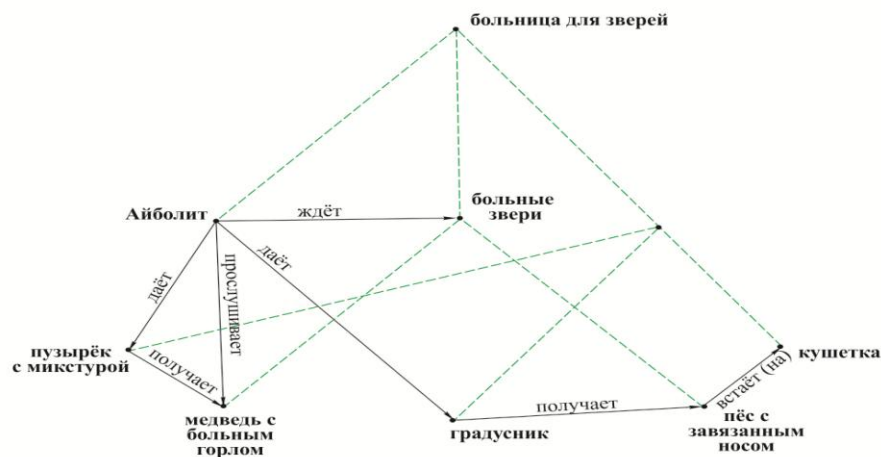


Рис. 2.13. Денотатный граф содержательной структуры, восстановленной в результате понимания текста 4 (средняя группа)

Можно сделать вывод о том, что деятельность понимания в этом возрасте обусловлена доминирующим типом мышления – наглядно-образным. В связи с этим содержание текста не ограничивается от остального чувственного опыта, что приводит к искажению структуры текста за счёт дополнительных субъективных образов и ситуаций, возникающих в сознании ребёнка под воздействием информации из текста.

III. Старшая группа (5-6 лет)

Модель содержательной структуры текста, воссоздаваемая испытуемыми старшей группы в процессе понимания, приближается к объективной структуре, заложенной автором. Подтверждением этого является, прежде всего, количество верно идентифицированных элементов содержания, как денотатов, так и межденотатных отношений. Восприятие и понимание текста этой возрастной группой характеризуется ослаблением влияния прошлого опыта испытуемых, вследствие чего доля включённых в содержание текста искажающих структуру дополнительных денотатов и межденотатных связей уменьшается. Это можно объяснить тем, что мышление ребёнка этого возраста уже отличается понятийностью, меньшей

аффективностью, большей предметностью. Ребенок овладевает способностью изображать ситуацию, он уже видит её как бы со стороны. Всё это отражается на результатах контроля понимания целых текстов и отдельных высказываний.

Как и в двух предыдущих группах, в старшей группе было проанализировано то, как дети понимают отдельное изолированное высказывание (на примере 76 высказываний). Было установлено, что дети без труда понимают смысл отдельного высказывания. Идентифицируются как денотаты, так и отношения между ними. Ошибки немногочисленны и объясняются субъективными особенностями индивидуальной системы знаний (например, трое детей этой группы затруднились опознать денотаты «камыш» и «кушетка»), а также уровнем способности декодирования грамматических конструкций.

При воссоздании содержания текста 1 идентификация денотатов не вызвало больших сложностей. Что же касается связей между ними, то трудности в их установлении касались, прежде всего, полноты их воспроизведения (см. рис.2.14).

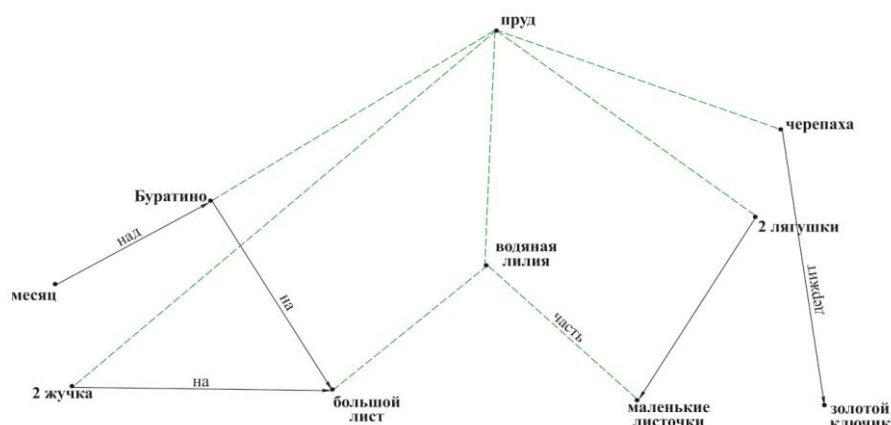


Рис. 2.14. Денотатный граф содержательной структуры, восстановленной в результате понимания текста 1 (старшая группа)

Отличительной чертой деятельности по восстановлению содержательной структуры в этом возрасте является то, что ребёнок сопровождает её связным пересказом. Способность отграничить ситуацию эксперимента от своего предшествующего опыта является показателем развития когнитивных структур. При пересказе ребёнок опирается на наглядный материал и оставшуюся в памяти информацию из текста, объём которой уже становится больше. Очень показательным является тот факт, что денотатная структура, восстановленная с помощью наглядного материала, всегда полнее, чем структура восстановленных при пересказе вторичных текстов. Например, Степан (4г. 8мес.) с помощью наглядного материала восстановил структуру текста 1 из 8 денотатов и 5 межденотатных связей, тогда как при пересказе было восстановлено 6 денотатов и 4 связи между ними. Это позволяет сделать следующие выводы.

Элементы содержательной структуры текста, восстановленные с помощью наглядного материала и пересказа, совпадают (хотя и отличаются количественно – при пересказе их меньше). Пересказ без опоры на наглядный материал представляет сложности для детей этого возраста, т.к. последовательное развёртывание образа содержательной структуры во внешней речи обусловлено не только результатами понимания, но, прежде всего, уровнем активных речевых умений ребёнка. Это находит подтверждение при анализе результатов всех экспериментальных текстов: содержательные структуры восстанавливаются при пересказе менее развёрнуто, чем при воссоздании наглядного образа содержательной структуры текста. Мы абсолютно согласны с Е.Г. Биевой в том, что пересказ не может быть единственным средством установления достигнутого уровня понимания текста ребёнком-дошкольником [Биева 1984: 135-136]. Можно с уверенностью утверждать, что уровень понимания содержания текста превосходит уровень активных речевых умений.

IV. Подготовительная группа (6-7лет)

В данной возрастной группе дети показали разный уровень владения деятельностью восприятия и понимания текста. Как и предполагалось, этот уровень был самым высоким среди всех возрастных групп. В норме в этом возрасте механизмы понимания содержания текста уже достаточно сформированы: ребёнок может воспринимать связное сообщение как смысловое и содержательное единство, и деятельность по восстановлению содержательной структуры можно считать успешной: предметная ситуация, описанная в тексте, отражается достаточно полно и расчленена в субъективных вторичных текстах – восстановленных в ходе эксперимента содержательных структурах; при этом содержание вторичных текстов обусловлено именно содержанием эталонного текста и отграничено от чувственного опыта испытуемого. Об этом говорит тот факт, что испытуемые не включают «лишние» денотаты, приводящие к искажению исходной структуры. Таким образом, объективная структура содержания экспериментальных текстов сближается с субъективной.

Предметная деятельность по восстановлению структуры текста с помощью наглядного материала в большинстве случаев сопровождается полным адекватным пересказом. Дети этого возраста уже владеют развёрнутой фразовой речью, ими достаточно усвоен как семантический, так и грамматический компонент, фразы строятся с использованием сложных грамматических конструкций. Пересказы наполнены самой разной лексикой, наблюдается активное перекодирование на «свои» слова. Содержательная структура воссоздаётся корректно, ошибки – немногочисленны (см. рис. 2.15). При восстановлении содержания экспериментальных текстов испытуемыми подготовительной группы было идентифицировано от 86% до 96% денотатов и от 65,8% до 81,3% межденотатных отношений.

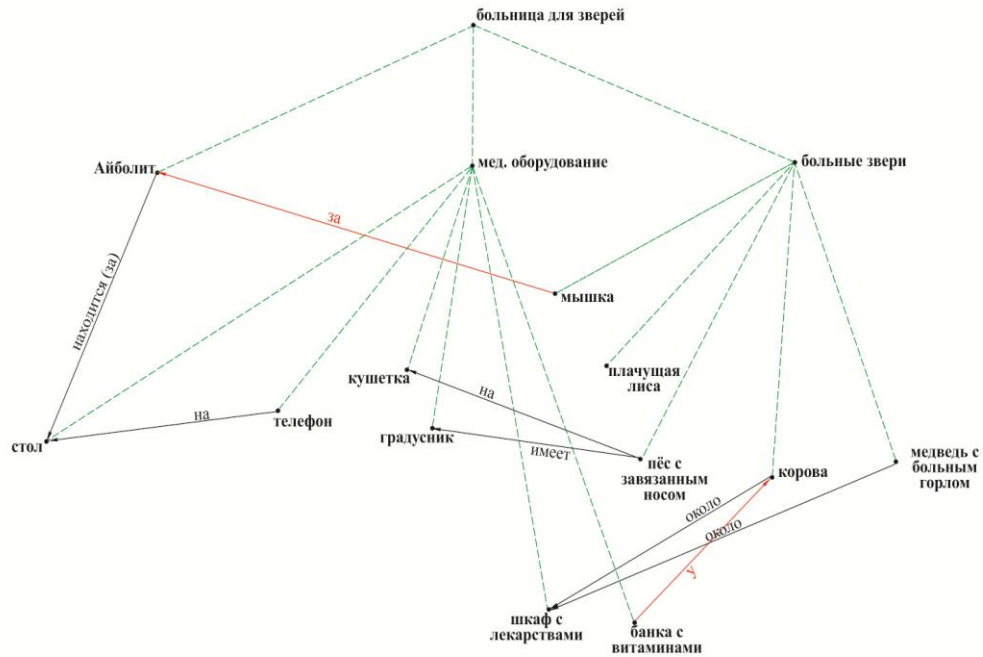


Рис. 2.15. Денотатный граф содержательной структуры, восстановленной в результате понимания текста 3 (подготовительная группа)

Следует отметить, что дети с нормальным речевым развитием в этом возрасте адекватно понимают текст, восстанавливают целостную структуру, могут легко перекодировать денотаты из текста на синонимичную лексику, не искажая при этом содержания текста. Ошибки касаются, в основном, установления межденотатных связей. При пересказе также встречаются ошибки, обусловленные отсутствием ряда содержательных единиц, а также неверным установлением предметных и пространственных отношений. Пересказ является более сложным видом деятельности по сравнению с предметной деятельностью по восстановлению структуры текста с помощью наглядного материала. Это объясняется тем, что психолингвистические механизмы, отвечающие за синтаксически и лексически корректное развёртывание смыслового образа содержания текста во внешней речи, у ребёнка 6-7 лет ещё недостаточно сформированы. Следует отметить, что пересказы, наиболее близкие к содержанию эталонного текста, были получены при передаче динамичной структуры текста, т.е. при воссоздании содержания динамичных текстов.

Выводы, сделанные на основании анализа экспериментальных данных

Анализ полученных в ходе эксперимента данных подтверждает положение о том, что понимание в онтогенезе обусловлено системой языковых и предметных знаний, которые формируются в процессе коммуникативно-речевой и предметно-познавательной деятельности ребёнка. Единицами этой деятельности являются образы-эталоны, выполняющие функцию средств перехода с внешнего языкового уровня текста на внутренний, содержательный в ходе смыслового восприятия речи. Формирование образов-эталонов есть результат деятельности по освоению предметного мира и овладению семантикой языка, т.е. опыт предметных действий рождает умение обрабатывать информацию по принципу денотации. Чем более развита у ребёнка ППД, тем больше вероятность, что он будет адекватно понимать текст, соответствующий по уровню сложности его возрасту, причём эта способность будет развиваться – содержательные структуры восстановленных текстов будут усложняться с увеличением возраста испытуемых. Это заключение находит подтверждение при сопоставлении результатов понимания всех четырёх текстов во всех возрастных группах.

Механизмы понимания текста в дошкольном возрасте формируются на базе механизмов декодирования значений отдельных слов и предложений, но не исчерпываются ими, конечный результат понимания – концепт текста как смыслового и содержательного единства – возможен при наличии способности слияния отдельных смыслов в единый смысл текста. Данные механизмы начинают формироваться в 4-5 лет. Этим объясняется такой низкий уровень понимания текста в младшей группе.

Понимание текста есть взаимодействие системы предметных знаний, сформированной в когнитивных структурах ребёнка, и системы денотатов, составляющей содержательную структуру текста. В случае значительного несовпадения этих систем при восприятии текста для детей 3-6 лет

характерной является перестройка содержательной структуры текста в соответствии со своей системой знаний, что приводит к искажению образа содержания текста. В случае, когда текст отражает знакомую ситуацию, понимание улучшается. Этим объясняется относительно высокий уровень понимания текста 2.

Сопоставление деятельности по восстановлению содержательной структуры с помощью наглядных средств и с помощью пересказа позволяет подтвердить тезис о том, что, несмотря на то, что способность к связному пересказу – к порождению вторичного текста во внешней речи – развивается у ребёнка параллельно с формированием деятельности понимания, содержательная структура пересказа не отображает достигнутый испытуемым уровень понимания текста. Вторичная содержательная структура, восстановленная с помощью наглядных средств, более полно и точно передаёт объективную содержательную структуру, нежели восстановленная с помощью пересказа. Это подтверждается во всех возрастных группах.

Рассматривая процентное отношение идентифицированных элементов содержания (табл. 2.3), можно отметить, что все дети владеют деятельностью по идентифицированию денотатов (в большей или меньшей степени). С увеличением возраста испытуемых растёт процент установленных межденотатных связей. Низкие показатели установления предметных отношений в младшей группе свидетельствуют о возрастной незрелости этой способности, что является незначительным отклонением от нормы в этом возрасте – психолингвистические механизмы формирования смысла только начинают развиваться. Увеличение процентных показателей установления как денотатов, так и межденотатных связей с увеличением возраста испытуемых говорит в пользу развития способности понимания текста.

Таблица 2.3. Соотношение идентифицированных элементов содержания (%)

Возрастная группа испытуемых (2013г.)	% адекватно идентифицированных элементов содержания							
	Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4	
	денотатов	отношений	денотатов	отношений	денотатов	отношений	денотатов	отношений
Младшая	13,4	1,2	28	6,7	4,1	1,3	25	4,4
Средняя	45	16,2	50	28,4	32,5	20,7	64	32,6
Старшая	86,5	48	69	52,2	70,1	45,6	87	59,3
Подготовительная	93,1	70	88,2	76,4	86	65,8	96	81,3

2.4. Сопоставительный анализ результатов исследований 1983г. и 2013 г.

Одной из задач нашего исследования было проведение сопоставительного анализа результатов экспериментов на понимание текста детьми дошкольного возраста, проведённых в 1983г. Е.Г. Биевой и в 2013г. автором данной работы. Необходимым условием успеха такого сопоставления являлось точное воссоздание условий эксперимента 1983г. и точное следование методике Е.Г. Биевой. Не отступая от указанной выше методики, мы пришли к результатам, описанным в предыдущей главе.

Анализ теоретических выводов Е.Г. Биевой относительно особенностей деятельности понимания в исследованных возрастных группах позволяет нам сделать заключение, что основные этапы формирования этой деятельности в сопоставляемых нами исследованиях совпадают. Мы, вслед за Е.Г. Биевой, можем подтвердить, что в процессе формирования деятельности понимания в онтогенезе представляется возможным выделить 4 этапа.

На первом этапе содержательная структура текста представлена в сознании ребёнка как синкретическое образование, не имеющее структуры и не отграниченное от субъективного чувственного опыта.

На втором этапе образ содержательной структуры оформляется как набор денотатов, соотносящихся с отдельными предметами описания, но не объединённых содержательными отношениями.

На третьем этапе образ содержания начинает оформляться как структура, элементами которой являются денотаты, объединённые содержательными отношениями, причём включаются как денотаты из текста, так и денотаты, возникающие в сознании благодаря ассоциативным связям между экспериментальным текстом и предшествующим опытом ребёнка, в результате чего содержательная структура текста расширяется, и реальный образ содержания искажается.

На четвёртом этапе содержательная структура отображается чётко и полно за счёт адекватного установления денотатов и большей части межденотатных отношений, что способствует сближению объективной и субъективной содержательных структур текста.

Этапы формирования деятельности понимания в онтогенезе соответствуют периодизации групп в детском саду: первый этап имел место в младшей группе, второй – в средней, третий – в старшей, четвёртый – в подготовительной.

Рассматривая деятельность по восстановлению содержательной структуры текста с помощью наглядных средств и пересказа в группах Е.Г. Биевой и автора данной работы, можно отметить, что основные закономерности исследуемого процесса совпадают, различия касаются лишь количественных показателей результатов экспериментов.

Количественные показатели результатов эксперимента оформлены нами по образцу 1983г. для показательности сопоставления. Данные по результатам эксперимента 2013г. представлены в табл. 2.3. Данные по результатам эксперимента 1983г. представлены в табл. 2.4. Кроме того, нами

был подсчитан средний показатель понимания в каждой возрастной группе. Данные по средним показателям за 1983г. и 2013г. представлены в табл. 2.5.

Таблица 2.4. Данные по результатам эксперимента 1983 г.

Возрастная группа испытуемых	% адекватно идентифицированных элементов содержания							
	Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4	
	денотатов	отношений	денотатов	отношений	денотатов	отношений	денотатов	отношений
Младшая	18,8	1,6	35	14,2	7,6	4	40	8,3
Средняя	57	27,7	53,3	41,3	48,7	37,6	86,3	50
Старшая	92,5	60	82	66	74,5	57,2	93	76,6
Подготовительная	97	78	97	85,7	90	75	95	85

Таблица 2.5. Данные по средним показателям 1983 г. и 2013 г.

Возрастная группа испытуемых	Средний показатель идентифицированных элементов содержания (в %)			
	денотатов		отношений	
	1983 г.	2013 г.	1983 г.	2013 г.
Младшая	25,4	17,6	7	3,4
Средняя	61,3	47,9	39,2	24,4
Старшая	85,5	78,2	65	51,3
Подготовительная	94,8	89,6	81	73,4

Также было вычислено процентное отношение изменения показателя адекватно идентифицированных элементов содержания за период с 1983г. по 2013г. (см. табл. 2.6) и процентное отношение изменения среднего показателя адекватно идентифицированных элементов содержания за период с 1983г. по 2013г. (см. табл. 2.7). Совершенно очевидным является отставание испытуемых экспериментальной группы по показателям идентифицированных элементов содержания текста по сравнению с испытуемыми контрольной группы.

Таблица 2.6. Изменение показателя адекватно идентифицированных элементов содержания

Возрастная группа испытуемых	Изменение показателя адекватно идентифицированных элементов содержания за период с 1983г. по 2013г. (в %)							
	Текст 1		Текст 2		Текст 3		Текст 4	
	денотатов	отношений	денотатов	отношений	денотатов	отношений	денотатов	отношений
Младшая	-28,7	-25	-20	-52,8	-46,1	-67,5	-37,5	-47
Средняя	-21,1	-41,5	-6,2	-31,2	-33,3	-45	-25,8	-34,8
Старшая	-6,5	-20	-15,9	-20,9	-5,9	-20,3	-6,5	-22,6
Подготовительная	-4	-10,3	-9,1	-10,9	-10	-12,3	+1	-4,4

Таблица 2.7. Изменение среднего показателя адекватно идентифицированных элементов содержания

Возрастная группа	Изменение среднего показателя адекватно идентифицированных элементов содержания за период с 1983г. по 2013г. (в %)	
	денотатов	отношений
Младшая	-33,1	-48
Средняя	-21,6	-38,1
Старшая	-8,7	-21
Подготовительная	-5,5	-9,5

Динамика изменения показателей понимания представлена на рис. 2.16, 2.17. Сопоставление графиков наглядно показывает степень отставания детей экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой. Особенно показательным является отставание по показателям идентификации межденотатных отношений (-48% – в младшей группе, -38,1 – в средней, -21 – в старшей, -9,5 – в подготовительной).

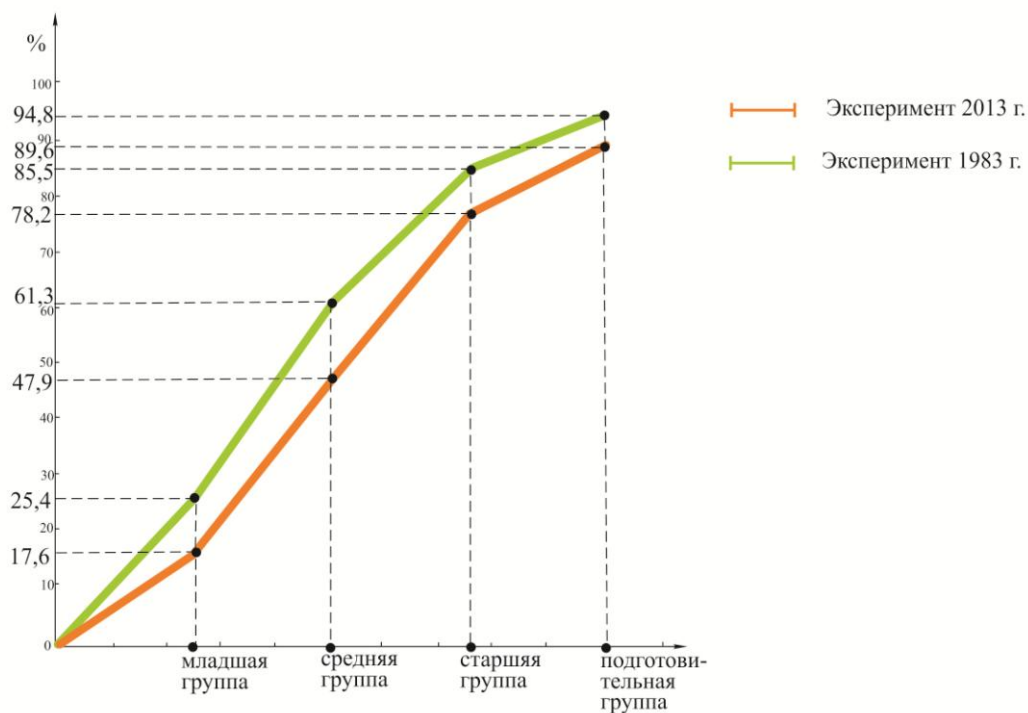


Рис. 2.16. Изменение среднего показателя идентификации денотатов

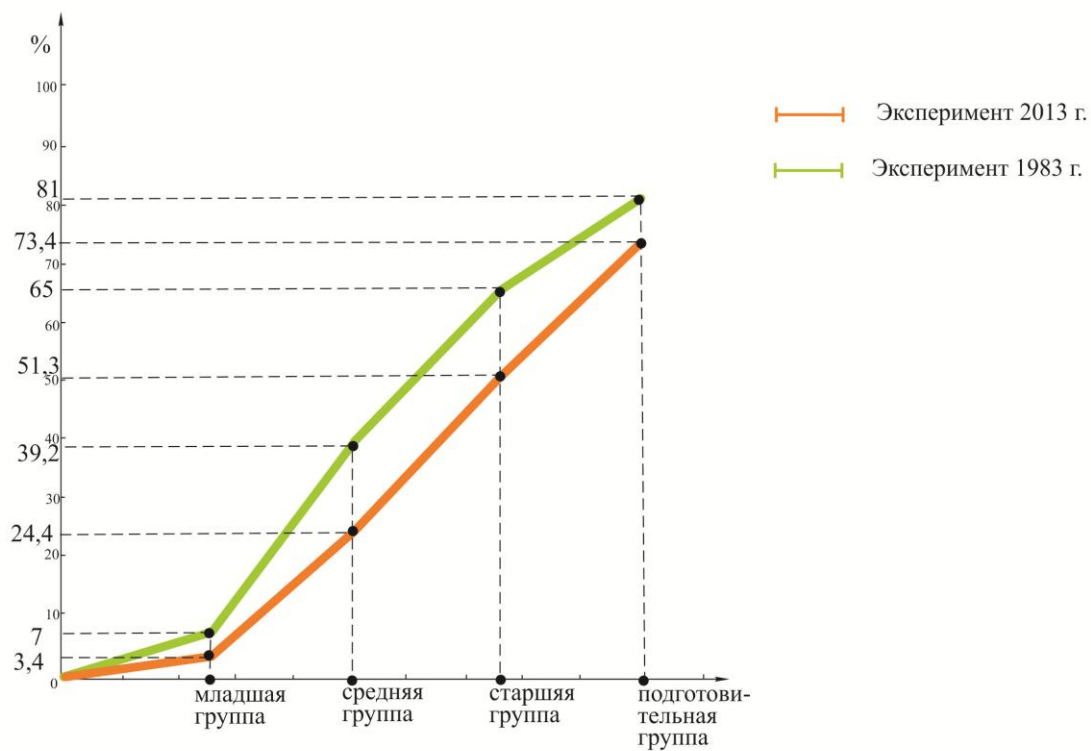


Рис. 2.17. Изменение среднего показателя идентификации межденотатных отношений

Значительное отставание показателя установления межденотатных отношений по сравнению с показателем установления денотатов в эксперименте 2013г., а также отставание экспериментальной группы по всем показателям от контрольной группы является доказательством того, что общий уровень понимания текста детьми дошкольного возраста снизился за последние 30 лет. Сниженная способность установления межденотатных отношений является показателем того, что наибольшую трудность для детей представляет формирование когнитивной структуры высказывания. Мы исходим из того, что понимание текста – это не просто «узнавание» денотатов, но, прежде всего, формирование общего смысла путём установления связей между денотатами. Тот факт, что дети в основной массе стали хуже понимать текст говорит о том, что снижена способность создавать образы-эталоны и структурировать их, оформлять связи между ними и объединять разрозненные смыслы в один общий смысл текста. По нашему мнению, речь идёт о снижении способности ментального проектирования и нарушениях воображения, что в общем контексте онтогенеза означает снижение интеллектуального потенциала современных детей по сравнению с испытуемыми 1983г. Причины такого положения вещей, на наш взгляд, следует искать в условиях жизни и воспитания детей, в среде, где растёт и развивается ребёнок. За истекшие 30 лет ситуация в социальной жизни изменилась значительно. Эти изменения обусловлены, в частности, научно-техническим прогрессом и ростом уровня жизни. Компьютеризация общества и широкое распространение масс-медиа, на наш взгляд, являются факторами мощного воздействия на онтогенез, что косвенно подтверждается результатами проведённого в этой главе сопоставительного анализа.

2.5. Анализ воздействия факторов социального окружения ребёнка на процесс формирования способности понимания текста детьми дошкольного возраста

Осуществить анализ действия факторов социального окружения ребёнка на его деятельность понимания оказалось довольно непростой задачей по нескольким причинам. Прежде всего, следует отметить, что такой анализ необходимо проводить по каждому испытуемому индивидуально, т.к. набор факторов социального окружения в каждом конкретном случае индивидуален. Наиболее трудноосуществимым является количественный подсчёт показателей, поскольку: 1) в любом случае он будет неполным; 2) высока вероятность того, что он будет неточным, т.к. исследование социальных факторов, проводимое с использованием метода анкетирования (подразумевающим вариант возможной неискренности в ответах), не может считаться достоверным на 100 %. Исходя из этого, мы 1) применили индивидуальный подход (количество испытуемых нам это позволило); 2) вместо метода математического подсчёта полученных показателей постарались выявить тенденции и проследить закономерности действия факторов социального окружения на онтогенез речи. Для этого индивидуальный набор социальных факторов отдельного испытуемого сопоставлялся с показателем отягощённости социального анамнеза и с результатами эксперимента на понимание. Особенно пристальное внимание было уделено детям, показавшим самые низкие и самые высокие результаты понимания текста, с целью проследить, что спровоцировало отклонения от нормы.

Приведём примеры данного анализа (имена детей не указываются ввиду выполнения автором условия конфиденциальности).

Испытуемый А. (младшая группа)

Степень отягощённости социального анамнеза – 13 %. Мальчик воспитывается мамой и бабушкой, братьев/сестёр нет. Материально-бытовые условия очень благоприятные. Ребёнок у мамы долгожданный и любимый,

как показалось экзаменатору, избалованный. Любимые игрушки – машинки. Игровая деятельность очень однотипна, мальчик просто катает машинки, устраивая столкновения. Ребёнок гиперактивен, книги не любит, ему не читают. Телевизор смотрит без ограничений. Предпочтение отдаёт мультфильмам. Речевое развитие отстаёт от нормы, присутствует ФФН. Обнаружил низкий уровень понимания текста. Во время эксперимента внимание рассредоточено, не может сконцентрироваться на тексте, после просмотра картинок теряет интерес к эксперименту, очень неусидчив. Средний уровень понимания – 10,1% установленных денотатов и 0,3% – межденотатных отношений.

Данный пример наглядно показывает, что благоприятные материально-бытовые условия не являются гарантом налаженной игровой ППД ребёнка, более того, часто именно наличие современных медиа-средств и гаджетов в семье и их доступность для ребёнка является отрицательным фактором воздействия. Испытуемый обеспечен всем необходимым, но игрушками почти не играет (кроме машинок), любит проводить время у телевизора и компьютера. Тот факт, что мальчик не привык воспринимать чтение на слух и факт скупой игровой деятельности позволяют предположить, что мама и бабушка не организовали должным образом игровую и предметную деятельность ребёнка. Дополнительный фактор неумеренного потребления телевидения позволяет прогнозировать возникновение трудностей при понимании текста. Результаты нашего эксперимента это подтверждают.

Испытуемая Н. (старшая группа)

Степень отягощённости социального анамнеза – 24 %. Девочка воспитывается в полной семье. Родители имеют высшее образование, работают по специальности в бюджетной сфере. У девочки есть брат 3,5 лет. Проживают совместно с бабушкой и дедушкой. Девочка хорошо знакома с произведениями детской литературы, 3 раза в неделю посещает муниципальный центр детского развития (с 4,5 лет), в 5л. 8мес. уже читает по слогам. Любит играть в куклы, хорошо рисует, увлекается бисероплетением

и лепкой. Любит смотреть телевизор – мультфильмы и передачи про животных. При этом родители осознанно подходят к выбору телепрограмм и стараются ограничить просмотрное время (по большей части из-за начинающих у девочки проблем со зрением). Речевое развитие в норме (за исключением дефекта произношения звука «р»). По результатам эксперимента уровень понимания текста очень высокий – 89,2% идентифицированных денотатов и 71,3% – межденотатных отношений. Этот результат превышает средний результат понимания в старшей группе не только в нашем эксперименте, но и у Е.Г. Биевой.

Анализируя факторы социального окружения в данном случае онтогенеза, можно предположить, что ребёнок имеет достаточный объём общения со взрослыми, хорошо организованную игровую ППД, подвергается целенаправленному педагогическому воздействию со стороны близких взрослых и педагогов, что обуславливает высокий уровень когнитивного развития. Это подтверждается результатами эксперимента на понимание текста.

Испытуемый Д. (подготовительная группа)

Степень отягощённости социального анамнеза – 31 %.

С раннего детства воспитывается в двух домах. Родители разведены, имеют средне-специальное образование. У мамы – новая семья, ребёнок от второго мужа (3г.). Материально-бытовые условия – удовлетворительные, но ребёнок обеспечен всем необходимым. До поступления в сад (с полутора до трёх с половиной лет) часто жил у бабушки с папой, после поступления в сад проводит у бабушки выходные. Посещает секцию борьбы. Игровая деятельность хорошо развита, любит собирать с папой конструктор лего, играть в солдатики. Книгами не интересуется, телевизор смотрит немного, предпочитая его компьютеру и мобильному телефону. Мальчик очень подвижен, чему способствует его увлечение спортом и переезды из одного дома в другой. При поступлении в сад имел диагноз логопеда – ОНР II ст. На момент эксперимента речевое развитие стабилизировалось до ОНР III ст.

Уровень понимания текста по результатам эксперимента – ниже среднего (79,3% установленных денотатов и 52,1% – отношений между ними).

По нашему мнению, ситуация воспитания в двух домах является стрессогенным фактором для ребёнка в сензитивный период развития. При этом правильно преодоленный стресс является фактором развития, и психика ребёнка может стать более лабильной и приспособленной к разным факторам воздействия. У мальчика организован досуг, развита игровая ППД, что, на наш взгляд, явилось решающим фактором в преодолении отставания в речевом развитии. При этом развитием когнитивных способностей мальчика никто целенаправленно не занимался, деятельность по восприятию чтения на слух у него не сформирована. Низкий образовательный уровень родителей позволяет предположить также возможность влияния этого фактора на генетическом уровне. Тот факт, что у мальчика очень снижен показатель установления именно межденотатных отношений говорит о недостаточном уровне развития когнитивных способностей, обусловленном как социально, так, возможно, и генетически.

Анализ отдельных случаев онтогенеза позволил выявить определённые закономерности при действии факторов социального окружения на ребёнка. Прежде, чем перечислить их, напомним, что одним из теоретических тезисов, принятых нами за отправную точку в наших исследованиях, был тезис о том, что речь ребёнка формируется в процессе ППД и общения со взрослыми. В этой связи логичным выглядит вывод о том, что факторы, оказывающие формирующее влияние на ППД и способствующие развитию коммуникации, являются положительными в отношении воздействия на онтогенез, а факторы, препятствующие осуществлению ППД и общения – негативными. Данный вывод подтверждается результатами эксперимента.

Отмечено, что речь детей в семьях, где есть совместное проживание бабушек /дедушек, а также есть другие дети, развивается лучше, дети более общительны, имеют развитую предметную деятельность.

Родители с высшим образованием уделяют больше внимания налаживанию ППД ребёнка, организации досуга и дополнительной образовательной деятельности.

Дети, подвергающиеся целенаправленному педагогическому воздействию со стороны близких родственников и педагогов дополнительных образовательных учреждений (ДОУ), имеют более высокий уровень понимания текста.

Дети, которым много читают, легче воспринимают текст, комфортно себя чувствуют в ситуации эксперимента на понимание текста и показывают хорошие результаты.

Большинство детей (~78%), показавших низкий уровень понимания текста, смотрят телевизор без временных ограничений, многие – с самого раннего возраста.

Дети, проводящие много времени у телевизора, часто гиперактивны, имеют трудности с концентрацией внимания, у них плохо сформирована деятельность восприятия информации на слух, т.к. преобладает визуальный способ получения информации.

Фактор воздействия телевидения можно рассматривать изолированно от других факторов социального окружения, но сделать однозначный объективный вывод о полюсе воздействия можно лишь изучая все факторы во взаимосвязи, т.к. они компенсируют и усиливают действие друг друга. Они также по-разному проявляются в разных случаях онтогенеза.

До проведения эксперимента мы предполагали, что дети, не ограниченные в потреблении масс-медиа, с большей долей вероятности будут отставать в речевом развитии и покажут низкий уровень понимания текста. Это подтвердилось только отчасти. Результаты анализа факторов социального окружения и эксперимента на понимание показали, что дети, подвергающиеся целенаправленному педагогическому воздействию со стороны близких родственников и педагогов ДОУ, при этом много потребляющие масс-медиа, иногда демонстрируют очень высокий уровень

когнитивного развития, и, в частности, очень высокий уровень понимания текста.

Чтобы глубже понять механизм действия факторов социального окружения, необходимо выйти за пределы отдельных случаев онтогенеза. При сравнении социальной ситуации 1983 и 2013гг. становится очевидным, что за это время изменились не только материально-бытовые условия, но и подходы к воспитанию и развитию ребёнка. Претерпели значительные изменения образовательные стандарты, программы обучения и, соответственно, требования, предъявляемые к ребёнку, поступающему в первый класс. Современный дошкольник должен не просто быть готов к школьному обучению психологически, но он должен владеть элементарными навыками чтения, письма, вычисления. В связи с этим сейчас ребёнка начинают целенаправленно развивать уже в дошкольном детстве. 24% детей старшей группы в нашем исследовании посещали детские развивающие центры, в подготовительной группе этот показатель составляет уже 62% детей. При этом 92% детей подготовительной группы ходили в школу на подготовительные занятия.

При проведении сопоставительного анализа экспериментов 1983г. и 2013г. нами было отмечено, что отставание в уровне понимания сокращается в подготовительной группе (см. рис. 2.16, 2.17). Мы объясняем это именно целенаправленным педагогическим воздействием с целью подготовки детей к школьному обучению. Таким образом, современный педагогический подход подразумевает целенаправленное комплексное развитие дошкольника. По нашему мнению, данная деятельность оказывает мощное положительное воздействие на онтогенез речи и частично нивелирует вред отрицательных социальных факторов.

2.6. Выводы по главе 2

Проведённый нами анализ факторов социального окружения детей экспериментальной группы, психолингвистический эксперимент на понимание ими текста, а также сопоставительный анализ деятельности понимания в 1983г. и в 2013г. позволяют сделать ряд общих выводов.

1. Понимание в онтогенезе обусловлено системой языковых и предметных знаний, которые формируются в процессе коммуникативно-речевой и предметно-познавательной деятельности ребёнка. Единицами этой деятельности являются образы-эталоны, выполняющие функцию средств перехода с внешнего языкового уровня текста на внутренний, содержательный в ходе смыслового восприятия речи. Формирование образов-эталонов есть результат деятельности по освоению предметного мира и овладению семантикой языка, т.е. опыт предметных действий рождает умение обрабатывать информацию по принципу денотации.

2. Понимание текста есть взаимодействие системы предметных знаний, сформированной в когнитивных структурах ребёнка, и системы денотатов, составляющей содержательную структуру текста. В случае несовпадения этих систем при восприятии текста характерной является перестройка содержательной структуры текста в соответствии с индивидуальной системой знаний, что приводит к искажению образа содержания текста.

3. Механизмы понимания текста в дошкольном возрасте формируются на базе механизмов декодирования значений отдельных слов и предложений, но не исчерпываются ими, конечный результат понимания – концепт текста как смыслового и содержательного единства – возможен при наличии способности слияния отдельных смыслов в единый смысл текста.

4. Формирование деятельности понимания в онтогенезе тесно связано с факторами социального окружения ребёнка. При этом степень отягощённости социального анамнеза (социально-бытовые условия) не имеет решающего значения для указанной выше деятельности. Факторы

социального окружения ребёнка действуют комплексно, усиливая и компенсируя действие друг друга.

5. Телевизионное воздействие на становление и развитие речевой функции у детей неоднозначно и опосредовано рядом факторов:

1) возрастом, с которого началось «общение» ребенка с телевизором (чем возраст меньше, тем большей опасности подвергается речевая функция);

2) количеством времени, проводимым ребенком у экрана, т.н. «чистым просмотрным временем» и временем, когда включенный телевизор является фоном;

3) общим уровнем психического развития ребенка (чем он ниже, тем больший вред оказывает телевидение).

6. Воздействие телевидения может быть компенсировано эффективно организованной ППД и общением со взрослыми в психологически комфортных условиях.

7. Целенаправленное педагогическое воздействие взрослых, имеющее целью развитие когнитивных структур и коммуникативно-речевых навыков, способствует формированию деятельности понимания.

8. В современной ситуации перенасыщения аудиовизуальной информацией существует крайняя необходимость в организации взрослыми деятельности по целенаправленному развитию игровой предметной деятельности детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На современном этапе развития психолингвистики любые экспериментальные исследования, посвящённые изучению речевого онтогенеза, имеют большое практическое значение в связи с той ни с чем не сравнимой ролью, которую играет язык в становлении личности ребёнка-дошкольника. Стремительный рост отклонений в речевом развитии определяет актуальность и своевременность обращения к вопросу онтогенеза речи, в частности, к проблеме понимания текста детьми дошкольного возраста. Цель данной работы, заключающаяся в изучении деятельности понимания текста детьми дошкольного возраста с учётом факторов социального окружения ребёнка, определила задачи и методы исследования, для реализации которых было предпринято многоэтапное экспериментальное исследование.

На первом этапе с помощью методики прогнозирования риска речевой патологии у детей младшего дошкольного возраста был произведён отбор экспериментальной группы детей.

На втором этапе с помощью метода анкетирования были изучены факторы социального окружения детей экспериментальной группы.

На третьем этапе испытуемые экспериментальной группы приняли участие в психолингвистическом эксперименте на понимание текста, проведённом с использованием разработанного Е.Г. Биевой метода исследования понимания у детей дошкольного возраста.

На четвёртом этапе был проведён анализ экспериментального материала с помощью метода денотатного анализа А.И. Новикова.

На пятом этапе был осуществлён сопоставительный анализ данных экспериментальной группы и контрольной группы, в качестве которой выступили испытуемые из эксперимента, проведённого Е.Г. Биевой в 1983г.

На шестом этапе был проведён анализ действия факторов социального окружения на формирование деятельности понимания у детей экспериментальной группы. Мы проследили связь между

сформированностью деятельности понимания и индивидуальным набором социальных факторов в каждом отдельном случае онтогенеза.

Сопоставление результатов экспериментов, проведённых с использованием одной и той же методики, но с временным интервалом в 30 лет (1983г. и 2013г.) позволило сделать выводы о состоянии способности понимания текста у детей дошкольного возраста и о динамике изменения деятельности понимания за истекший период.

Была выявлена тенденция к снижению уровня понимания среди детей дошкольного возраста. На основании изложенной теории о взаимосвязи деятельности понимания и уровня сформированности когнитивных способностей сделан вывод о снижении интеллектуального потенциала детей дошкольного возраста.

Установлена связь между уровнем понимания в дошкольном возрасте и факторами социального окружения ребёнка. На основании анализа результатов исследования был сделан значимый в теоретическом и практическом планах вывод о том, что неограниченное потребление масс-медиа препятствует осуществлению детьми игровой ППД и общения и ведёт к снижению уровня сформированности способности понимания текста в дошкольном возрасте.

С учётом полученных данных в работе сформулированы рекомендации по целенаправленной организации игровой, предметной и образовательной деятельности в дошкольном возрасте с целью формирования речевой способности, в частности, деятельности понимания на основании вывода о том, что целенаправленное педагогическое воздействие на ребёнка со стороны близких взрослых и педагогов центров развития оказывает мощное формирующее воздействие на онтогенез речи и способно частично компенсировать вред отдельных факторов социального окружения, в частности, телевидения. При этом осознанный подход к грамотному использованию масс-медиа позволяет сделать телевидение дополнительным фактором развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. – М.: Академический проект, 2003. – 704 с.
2. Авдеева Н. Н. Развитие образа самого себя у младенца. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1982. – 16 с.
3. Аврутин С. Усвоение языка // Современная американская лингвистика: Фундаментальные направления. Под ред. А.А. Кибрика, И.М. Кобозевой, И.А. Секериной. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – С. 261-273.
4. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М., 1989. – 55 с.
5. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. – Теревинф, 2002. – 144 с.
6. Ахутина Т.В., Наумова Т.Н. Смысловый и семантический синтаксис: детская речь и концепция Л.С. Выготского // Психолингвистические проблемы семантики. – М., 1983. – С. 196-209.
7. Ахутина Т.В., Игнатьева С.Ю., Максименко М.Ю., Полонская Н.Н, Пылаева Н.М., Яблокова Л.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6-8 лет // Вестн. Моск. Ун-та. Серия 14. Психология, 1996. – № 2. – С. 51-58.
8. Белянин В. П. Психолингвистика. – М., 2002. – 232 с.
9. Биева Е.Г. Факторы, влияющие на понимание текста (на материале детской речи): Диссертация. ... канд. филол. наук. – М., 1984. – 186 с.
10. Блонский П.П. Память и мышление. – М., 2007. – 208 с.
11. Бочарова Е.А., Сидоров П.И., Соловьев А.Г. Медико-социальные факторы риска в формировании отклонений в психическом и речевом развитии в детском возрасте // Российский вестник перинатологии и педиатрии., 2000. – № 6. – Т. 47. – С. 52-54.

12. Брунер Дж. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. – М., 1984. – С. 21-49.
13. Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации [Пер. с англ.]. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.
14. Брунер Дж. Исследование развития познавательной деятельности. – Ч. 1,2. – М.: Мысль, 1971. – 398с.
15. Бутон Ш. Развитие речи // Психолингвистика. – М., 1984. – С. 307-324.
16. Величковский Б.М. Когнитивная наука. Основы психологии познания. – М.: Академия, 2006. – 448 с.
17. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
18. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. и др. Логопедия. Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 680 с.
19. Волковская Т.Н. Иллюстрированная методика логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста / Под общ. ред. Т.Н. Волковской. ... М.: Гном – Пресс, 1999. – 102 с.
20. Воронова А.П. Нарушение зрительного гнозиса у дошкольников с речевой патологией // Дефектология, 1993. – № 1. – С. 47-51.
21. Всероссийская диспансеризация: основные тенденции в состоянии здоровья детей // Рос. вестн. перинатологии и педиатрии, 2004. – С. 56-60.
22. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – 487 с.
23. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 471 с.

24. Герриг Р., Зимбардо Ф. Психология и жизнь. – СПб.: Питер, 2004. – 995 с.
25. Гинзбург Е.Л., Лебединский В.В., Шахнарович А.М. Нарушения структуры поведения в патологии // Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. – Тбилиси, 1971. – С. 189-191.
26. Глейтман Г., Фридлунд А., Райсберг Д. Основы психологии [Пер. с англ.]. – СПб.: Речь, 2001. – 1247 с.
27. Глухов В.П., Ковшиков В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М.: Астрель, 2007. – 224 с.
28. Гончарова О.В., Тарасова Г.Д. Особенности состояния здоровья детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) // Российская оториноларингология. – СПб., 2008. – №2. – С. 20-24.
29. Государственный доклад о состоянии здоровья детей в Российской Федерации (по итогам Всероссийской диспансеризации 2002 г.). – М., 2003. – 57с.
30. Давидович Л.Р. К вопросу об особенностях мышления при моторной алалии на поздних этапах речевого развития // Расстройства речи и методы их устранения (ред. С.С.Ляпидевский, С.Н.Шаховская). – М., 1975. – С. 31-36.
31. Еливанова М.А. Формирование категории локативности в языковой системе детей дошкольного возраста. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2004. – 18 с.
32. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. – М.: Лабиринт, 1998. – 336 с.
33. Жукова Н.С. Формирование устной речи. – М. – Соц.-полит. журн., 1994. – 96 с.
34. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование. – Воронеж, 1990. – 205 с.
35. Залевская А.А. Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования. – Тверь, 1992. – 136 с.

36. Залевская А.А. Слово на пути к пониманию текста // Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста. – Тверь, 1998. – С. 4-46.
37. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М., 1999. – 382с.
38. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
39. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М., 2007. –560 с.
40. Залевская А.А., Каминская Э.Е., Медведева И.Л., Рафикова Н.В. Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста. – Тверь, 1998. – 132 с.
41. Звегинцев В.А. Зарубежная лингвистическая семантика последних десятилетий // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая семантика. – М., 1981. – Вып. №10. – С. 5-32.
42. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Наука, 1976. – С 5-33.
43. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – Воронеж: МОДЭК, 2001. – 432 с.
44. Казаковская В.В. Коммуникативные навыки ребенка в диалоге: вопросно-ответные комплексы // Ребенок как партнер в диалоге. Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. – Спб., 2001. – Вып. 2. – С. 35-58.
45. Каменская В. Г., Шапиро Е. И., Зверева С. В. Анализ речевой деятельности детей 7 - 8 лет с проблемами речевого развития // Проблемы детской речи: Мат-лы межвуз. конф. (СПб., РГПУ им. А.И. Герцена, 1996г.), (http://www.ruthenia.ru/folktee/CYBERSTOL/books/Det_speak/problem_1996.html)
46. Кацнельсон С.Д. Категории языка и мышления. Из научного наследия. – М., 2001. – 865 с.
47. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. – М.,1995. – 560 с.

48. Ковалев Г.А., Радзиховский Л.А. Общение и проблема интериоризации // Вопросы психологии, 1985. – № 1. – С. 110-120.
49. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. Учебное пособие к спецкурсу. – М.: Институт.общегуманитарных исследований, 2001. – 96 с.
50. Колшанский Г.В. Паралингвистика. – М.: Комкнига, 2010. – 96 с.
51. Корнев А.Н. О нейропсихологических механизмах фонологического развития у детей. // Мат. Межд. конф. «Ребёнок в современном мире. Том III « Мир ребёнка и его язык». – СПб., 1993. – С. 22-29.
52. Корнев А.Н. О систематике клинических форм недоразвития речи у детей // Расстройства речи, клинические проявления и методы коррекции. – СПб., 1994. – С. 135-45.
53. Корнев А.Н. Применение нейропсихологических методов исследования у детей // Л.И. Вассерман, С.А. Дорофеева, Я.А. Меерсон «Методы нейропсихологической диагностики». – СПб., 1997. – С. 232-275.
54. Корнев А.Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи // диссертация ... доктора психологических наук : 19.00.04. – Санкт-Петербург, 2006. – 515 с.
55. Корсакова Н.К., Московичюте Л.И. Клиническая нейропсихология: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 192с.
56. Кружилина Т.В. Текст как психолингвистический феномен // Вестник ТвГУ, № 10. – ТвГУ: 2012. – С. 192-200.
57. Кружилина Т.В. Особенности понимания текстового сообщения детьми дошкольного возраста // Известия Юго-Западного Университета, №4. – ЮЗГУ: 2013. – С. 16-23.
58. Кубрякова Е.С. Проблемы онтогенеза речевой деятельности // Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнарович, Л.В. Сахарный Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М., 1991. – С. 141- 218.

59. Кучма В.Р., Кардашенко В.Н., Суханова Н.Н. и др. Оценка физического развития и состояния здоровья детей и подростков, изучение медико-социальных причин формирования отклонений в здоровье: Методические рекомендации. – М., 1996. – 55 с.
60. Лалаева Р.И., Шаховская С.Н. Логопатофизиология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р.И.Лалаевой, С.Н.Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 464 с.
61. Левина Р.Е. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – М.: Просвещение, 1965. – 164 с.
62. Левина Р.Е., Никашина Н.А. Характеристика общего недоразвития речи у детей // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е.Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – С. 67-85.
63. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969. – 214с.
64. Леонтьев А.А. Психология общения. – Тарту, 1974. – 219 с.
65. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. 3-е издание. – М.: Смысл, 2001. – 320 с.
66. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Стереотип, 2014. – 312с.
67. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. – М., 1981. – 584 с.
68. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2007. – 509с.
69. Лепская Н.И. Язык ребёнка. Онтогенез речевой коммуникации. – М., 1997. – 151 с.
70. Леушина А.М., Сорокина А.И., Усова А.П. Дошкольная педагогика. – М., 1996. – 255 с.
71. Лехтман-Абрамович Р.Я., Фрадкина Ф.И. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве. – М.: Медгиз, 1949. – 73 с.

72. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. Монография. – М.: Педагогика, 1986. – 136 с.
73. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста – СПб.: Союз, 2005. – 192 с.
74. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 352 с.
75. Люблинская А.А. Ранние формы мышления ребенка // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 319-348.
76. Макарова З.С. Значение степени отягощённости наследственности в оценке здоровья детей раннего возраста // Здравоохранение Российской Федерации. – 1991. – №1. – С. 8-9.
77. Манелис Н.Г. Ранний детский аутизм: психологические и нейропсихологические механизмы // Сб. науч.-практической конф. «Проблемы детского аутизма и парааутистических состояний». – М., 2001. – С. 18-21.
78. Марковская И.Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). – М.: Коменс-центр, 1993. – 198 с.
79. Мастюкова Е.М. О расстройстве памяти у детей с недоразвитием речи // Дефектология, 1972. – № 5. – С. 12-18.
80. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Основы генетики. Клинико-генетические основы коррекционной педагогики и специальной психологии. – М.: Владос, 2001. – 368 с.
81. Матвеева Л.В., Аникеева Т.Я., Мочалова Ю.В. Психология телевизионной коммуникации. – М.: РИП-холдинг, 2004. – 316 с.
82. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Под ред. Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев, А.П. Николаевича. – М.:1984. – 240с.

83. Мостепанова Ю.В. Содержание и структура телевизионных сообщений как факторы их эффективности. Дис. ... канд. филолог. наук. – М., 2002. – 241 с.
84. Мохаммед-Рафикова Н.В. Психолингвистическое исследование процессов понимания текста. Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2000. – 53 с.
85. Мягкова Е.Ю. Структурные опоры при обучении пониманию и переводу иностранного текста // Психолингвистические исследования: слово и текст. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1995. – С.125-130.
86. Новая философская энциклопедия: В 4 т. – М.: Мысль. Под ред. В.С. Стёпина, 2001. – 687 с.
87. Новосёлова С.Л., Зворыгина Е.В. Развивающаяся функция игры и вопросы руководства ею в раннем возрасте // Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольников. – М., 1979. – С. 38-43.
88. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. – М., 1983. – 215 с.
89. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.
90. Овчинников В.Н. Психолингвистический анализ функциональных типов высказываний. Автореферат диссертации канд. филол. наук. – М., 1983. – 16 с.
91. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под ред. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2002. – 240 с.
92. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье. – СПб.: Питер, 2006. – 240 с.
93. Пацлаф Р. Застывший взгляд. – М.: evidentis, 2003. – 223 с.

94. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. – Изд. П 24 2-е, испр. и доп. / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
95. Переслени Л.И., Фотекова Т.А. Особенности познавательной деятельности младших школьников с недоразвитием речи и с задержкой психического развития // Дефектология, 1993. – № 5. – С. 3-11.
96. Переслени Л.И., Мастюкова Е.М. Задержка психического развития: Вопросы дифференциации и диагностики. – М., 1986. – 142 с.
97. Переслени Л.И., Рожкова Л.А. Нейрофизиологические механизмы нарушений прогностической деятельности у детей с трудностями в обучении // Дефектология, 1996. – № 5. – С. 15-22.
98. Пешкова Н.П. Лингвистические характеристики текстов как основания для их классификации (На материале науч., учеб. текстов): Автореф. дис. ... канд. филол. наук.– М., 1987. – 16 с.
99. Пешкова Н.П. Текст и его понимание: теоретико-экспериментальное исследование в русле интегративного подхода: монография / Н.П. Пешкова, А.А. Авакян, И.В. Кирсанова, И.Н. Рыбка.– Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. – 268с.
100. Пиаже Ж. Избранные психологические труды.– М., 1969. – 214 с.
101. Пиаже Ж. Генетический аспект языка и мышления // Психолингвистика. – М., 1984. – С. 325-335.
102. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребёнка. – СПб.: Союз, 1997. – 282с.
103. Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение // Семиотика. Антология. – М., Екатеринбург, 2001. – С. 98-110.
104. Протасова Е.Ю. Развитие семантики высказывания в детской речи. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1987. – 18 с.
105. Психолингвистика в очерках и извлечениях. : Хрестоматия / Сост. В.К. Радзиховская, А.П. Кирьянов, Т.А. Пекишева и др.; Под общ. ред. В.К. Радзиховской. – М.: Академия, 2003. – 464 с.

106. Психологическая энциклопедия. Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. 2-е изд. – СПб.: 2006. – 1096 с.
107. Резцова Е.Ю., Бобынцев И.И., Черных А.М., Артёменко М.В. Прогнозирование риска речевой патологии у детей младшего дошкольного возраста // Курский научно-практический вестник "Человек и его здоровье"., 2010. – № 3. – С. 159-165.
108. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
109. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику. – Л., 1989. – 184 с.
110. Серебренникова Н.П. К вопросу об овладении детьми преддошкольниками элементами грамматического строя языка. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1953. – 17 с.
111. Слобин Д.И. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. – М., 1984. – С. 143-207.
112. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. Перевод с английского Е. И. Негневицкой / Под общей редакцией и с предисловием д.филол.н. А.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1976. – 336 с.
113. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.
114. Сонин А.Г. Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект. – М.: Ин-т языкознания РАН, 2005. – 219 с.
115. Сохин Ф.А. Начальные этапы овладения ребенком грамматическим строем языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии). — М., 1955. – 14 с.
116. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста. – М.: Академия., 2001. – 336 с.
117. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М., Воронеж: НПО 'МОДЭК', 2002. – 224 с.
118. Тарасов Е.Ф. Тенденции развития психолингвистики. – М.: Наука, 1987. – 168 с.

119. Тарасов Е. Ф. Проблемы анализа речевого общения // Общение, текст, высказывание. – М., 1989. – С. 7- 40.
120. Трефилова Т.Н. Изучение онтогенеза речи в российской психологии (80-е гг. XIX в. - 20-е гг. XX в.) // Вопросы психологии: Научный журнал. – 05/1997. – №5. – С. 101-118 .
121. Украинец О.В. Специфика эмоциональных характеристик детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Санкт-Петербург, 2003. – 17 с.
122. Уфимцева Н.В. К проблеме «язык и мышление»: о работах Ж.Пиаже // Известия АН СССР. Серия литературы и языка, т. 40. – № 3, 1981. – С. 266-273.
123. Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. – М., 2004. – 256 с.
124. Ушакова Т.Н. Речь // Психология: Учебник / Под. Общ. Ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2006. – С. 237-269.
125. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
126. Филичёва Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М., 2000. – 314 с.
127. Филичёва Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
128. Филичёва Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. – М.: Гном-Пресс , 1999. – 80 с.
129. Филичёва Т.Б., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. – М.: Просвещение, 2002. – 61 с.
130. Финашина Т. А. Коммуникативная компетентность педагога как условие эффективного психологического сопровождения развития младших

школьников с нарушениями речи. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук – М., 2000. – 17 с.

131. Фотекова Т.А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология – М., 1994. – № 2. – С. 9-13.

132. Фотекова Т.А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: нейропсихологический анализ. Автореф. дисс. ... докт. психол. наук – М., 2003. – 54 с.

133. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. – М.: АРКТИ, 2002. – 136 с.

134. Фрумкина Р.М. Психоллингвистика. – М.: Академия, 2006. – 316 с.

135. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Ноам Хомский; [Пер. с англ. В.А. Звегинцева]. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1972. – 260 с.

136. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект. – М.: Просвещение, 1995. – 165 с.

137. Шапиро Е.И. Нарушение вербально-когнитивных и зрительно-образных процессов у детей младшего школьного возраста с нарушенным и нормальным речевым развитием. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – СПб., 1998. – 18 с.

138. Шарапова О.В., Царегородцев А.Д., Кобринский Б.А. Всероссийская диспансеризация: основные тенденции в состоянии здоровья детей // Рос. вестн. Перинатол. и педиатр., 2004. – № 1. – С. 56-60.

139. Шахнарович А.М. Семантический компонент языковой способности // Психоллингвистические проблемы семантики. – М.: Наука, 1983. – С.181-190.

140. Шахнарович А.М. «Естественное» и «социальное» в языковой способности человека // Исследование речевого мышления в психологии. – М., 1985. – С. 171-184.

141. Шахнарович А.М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 185-220.

142. Шахнарович А.М. Общая психолингвистика. – М., 1995. – 93 с.

143. Шахнарович А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики. Лексика. Семантика. Грамматика. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1999. – 165с.

144. Шахнарович А.М., Апухтин В.Б. Психолингвистические проблемы предикативности и обучение пониманию текстов // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. – Киев: Вища школа, 1979. – С.188-195.

145. Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи). – М.: Наука, 1990.

– 168 с.

146. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989. – 560 с.

147. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. – М., 1958. – 115 с.

148. Эльконин Д.Б. Насущные вопросы психологии игры в дошкольном возрасте // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. – М., 1978. – С. 7-21.

149. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.: Институт практической психологии, 1995. – 416 с.

150. Юрьева Н.М. Деятельностное направление и экспериментально-генетический метод в изучении онтогенеза речи // Проблемы экспериментальной лингвистики и онтогенеза речи. – М., 2004. – С. 63 - 92.

151. Юрьева Н.М. Речевой онтогенез в теории и эксперименте // диссертация ... доктора филологических наук : 10.02.19. – М., 2006. – 566 с.

152. Якобсон Р.О. Звуковые законы детского языка и их место в общей фонологии // Якобсон Р. Избранные работы. – М., 1985а – С. 105-115.

153. Якобсон Р.О. Лингвистика в ее отношении к другим наукам // Якобсон Р. Избранные работы. – М., 1985б. – С. 369-420.
154. Barrett M. Early lexical development // The handbook of child language. – Oxford, 1995. – Pp. 361-392.
155. Berko Gleason J. Fathers and other strangers: men's speech to young children. – Washington D.C., 1975.
156. Boyanova V., Trayanova D. Communicative Disorders Among Children's Population in Republic of Bulgaria – Rate of Diffusion // XXIVth World Congress of the International Association of Logopedics and Phoniatrics (IALP), Programme and Abstract Book. – Amsterdam 1998. – 31 p.
157. Braine M. The ontogeny of english phrase structure: the first phase // Language. – №39,1963. – Pp. 1-13.
158. Bloom L. Language development. – Cambridge, 1970.
159. Bruner J. S. On cognitive growth // Studies in cognitive growth. – N.Y., 1966. – Pp. 1-67.
160. Bates E., Bretherton I., Snyder L. From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms. – Cambridge, 1988.
161. Condon W. Sander L. W. Neonate Movement in Synchronized with Adult Speech. Interactional Participation and Language Acquisition // Science. Vol. 183,11 (1974).– Pp. 99-101.
162. Cross T.G. Mothers speech adjustments // Talking to children : language input and acquisition. – Cambridge, 1977. – Pp. 3-188.
163. Doleschal J., Radb H.-J., Cassel C. Soziodemographische Verteilung und Sprachstatus bei Kindern einer Großstadt im Alter von 4 bis 5 Jahre // Gross M., Eysholdt U. (Hg.). Aktuelle phoniatisch-padaudiologische Aspekte.– 1996 (Band 4). Güttingen, 1997. – S. 86–89.
164. Elkind D. Child development research // A century of psychology as science. American psychological association. – Washington D.C., 1998. – Pp. 472-488.

165. Fenson L., Dale P.S., Reznick J.S., Thai D., Bates E. et al. The MacArthur communicative development inventorie: user's guide and technical manual. – San Diego, 1993.
166. Foster S.H. The communicative competence of young children. – London, N.-Y., 1990.
167. Heinemann M., Hopfner Ch. Screening-Verfahren zur Erfassung von Sprachentwicklungsverzögerungen (SEV) im Alter von 3 bis 4 Jahren bei der U 8 // Der Kinderarzt. Mitteilungen des Berufsverbandes der Kinderärzte Deutschlands e. V. 23. (40.) Jahrgang 1992.– Nr. 10. – S. 1635–1639.
168. Heinemann Manfred. Zunahme von Sprachentwicklungsstörungen — Konsequenzen für inter-disziplinäre Zusammenarbeit // 25 Jahre Sprachheilzentrum Ravensburg – Festschrift zum 20. Juni, 1997. – S. 12.
169. Markman E. Categorization and naming in children. – Cambridge, 1989.
170. Massinger C., Nikisch A. Ludwigshafener Standardisierte Motorikuntersuchung für Kinder mit phoniatriisch-padaudiologischen Auffälligkeiten // M. Gross, U. Eysholdt (Hg.). Aktuelle phoniatriisch-padaudiologische Aspekte, 1996 (Band 4). Göttingen 1997. – S. 92f.
171. McNeill D. Developmental psycholinguistics // The genesis of language: A psycholinguists approach. – Cambridge, 1966. – Pp. 15-84.
172. Miller W., Ervin S. The development of grammar in child language // The acquisition of language. – Chicago Pr. – № 29 (1), 1964. – Pp. 9-33.
173. Piaget J. Play, dreams and imitation in childhood. – N.Y., 1945.
174. Pine J.M. The language of primary caregivers // Input and interaction in language acquisition. – Cambridge 1994. – Pp. 13-37.
175. Pinker S. Learnability and cognition. The acquisition of argument structure. – Cambridge, Mass. London, 1989.
176. Rondal J.A. Fathers and mothers speech in early language development // Journal of child language. – № 7, 1980. – Pp. 353-369.

177. Schieffelin B. Getting it together: an ethnographic approach to the study of the development of communicative competence // *Developmental pragmatics*. – N.Y, 1979. – Pp.73-108.
178. Sinclair de Zwart H. The role of cognitive structures in language acquisition // *Foundations of language development. A multidisciplinary approach*. – N.-Y., San Francisco, London, 1975. – Pp. 223-238.
179. Sinclair H., Bronckart J. SVO: A linguistic universal? // *Journal of experimental child psychology*. – № 40,1970. – Pp. 329-348.
180. Snow C.E. Mothers' speech to children learning language // *Child development*. – №43, 1972. – Pp. 549-565.
181. Snow C.E. Conversation with children // *Language acquisition*.– N.Y., Cambridge, 1986. – Pp. 363-380.
182. Snyder L., Bates E., Bretherton I. Content and context in early lexical development // *Journal of child language*. – № 8,1981. – Pp. 565-582.
183. Sokolov J.L., Snow C.E. The changing role of negative evidence in theories of language development // *Input and interaction in language acquisition*. – Cambridge, 1994. – Pp. 38-55.
184. Tomasello M., Conti-Ramsden G., Ewert B. Young children's conversations with mothers and fathers // *Journal of child language*. – № 17, 1990. – Pp. 115-130.
185. Ward S. The Predictive Validity and Accuracy of a Screening Test for Language Delay and Auditory Perceptual Disorder // *European Journal of Disorders of Communication*, 27 (1992). – Pp. 55–72.
186. www.odnoklassniki.ru
187. www.parentingscience.com/effects-of-television-on-children-learning-speech.html
188. <http://pediatrics.aappublications.org/content/133/5/e1163.full>
189. <http://web5.soc.northwestern.edu/cmhd/wp-content/uploads/2011/06/Vandewater.Rideout.Wartella.2007.-Digial-Childhood.pdf>

190. <http://www.zaikanie.net/2010/03/statistika-rechevyh-narusheniy.html>