

Серия «Наука — практике»

**О.А. Безрукова**

**О.Н. Каленкова**

**О.Г. Приходько**

# **Речевое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья**

*Учебное пособие*

*Рекомендовано к печати ученым советом  
Института специального образования  
и комплексной реабилитации ГАОУ ВО МГПУ*



РУССКАЯ РЕЧЬ

МОСКВА 2016

УДК 373.216.71:811.161.1+811.161.1(075.3)  
ББК 81.2Рус-9  
Б40

*Издано при финансовой поддержке Федерального агентства по печати и массовым  
Коммуникациям в рамках Федеральной целевой программы «Культура России»  
(2012—2018 годы)*

*Серия основана в 2008 году  
Ответственный редактор серии О.А. Безрукова*

**Рецензенты:**

**М.Н. Русецкая** — доктор педагогических наук, профессор кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»;

**Н.М. Назарова** — доктор педагогических наук, профессор кафедры психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

*Рекомендовано к печати ученым советом Института  
специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО МГПУ  
(Протокол № 05 от 16 ноября 2015 г.)*

**Безрукова О.А., Каленкова О.Н., Приходько О.Г.**

**Б40** Речевое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья / О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова, О.Г. Приходько — М. : Русская Речь, 2016 — 112 с. — (Серия «Наука — практике»/отв.ред. О.А.Безрукова)

ISBN 978-5-91814-033-8

В настоящем учебном пособии изложены современные научные подходы к проблеме речевого развития детей с ограниченными возможностями здоровья, а также представлены методические материалы для организации коррекционно-развивающей работы с указанным контингентом. Теоретические и методические сведения интегрированы в единое концептуальное пространство и адаптированы для профессионального применения в логопедической практике.

Для студентов и магистрантов педагогических вузов (профиль подготовки «Дефектологическое образование»), логопедов, дефектологов, воспитателей, учителей начальных классов.

УДК 373.216.71:811.161.1+811.161.1(075.3)  
ББК 81.2Рус-9

ISBN 978-5-91814-033-8

© Безрукова О.А., Каленкова О.Н., Приходько О.Г., 2016  
© Оформление. «Русская Речь», 2016

## Глава 2. Онтогенез речевого развития детей младенческого, раннего и дошкольного возраста

### 2.1. Речевое развитие детей младенческого и раннего возраста

Речевые проявления ребенка раннего возраста привлекают все больше внимания ученых в области детской речи. Значительный вклад в изучение процесса формирования речи у детей младенческого и раннего возраста внесли В.И. Бельтюков, Е.Н. Винарская, Е.И. Исенина, Т.Н. Ушакова, Н.М. Аксарина, А.Н. Гвоздев, В.В. Гербова, М.М. Кольцова, М.И. Лисина, Е.М. Мастюкова, С.Н. Цейтлин и мн. др.

Большинство ученых отмечает, что первый год жизни ребенка является как бы подготовительным этапом к овладению речью. Его часто называют **дословесным (доречевым) периодом** или **периодом предречевых вокализаций** (Е.Н. Винарская, М.И. Лисина, М.М. Кольцова, Т.Н. Ушакова и др.). В этот период у младенца развивается зрительное и слуховое сосредоточение (он прислушивается к звукам речи, отыскивает и концентрирует свое внимание на источнике звука, на лице говорящего). Общение между ребенком и взрослым строится в основном на эмоциональной основе. Е.Н. Винарская выделяет в этом периоде: **этап младенческих криков** (до 2—3 мес.), **этап гуления** (от 2—3 до 5—6 мес.), **этап раннего лепета** (от 5—6 до 9—10 мес.), **этап лепетных псевдослов** (от 9—10 до 12—14 мес.).

Особое внимание в дословесный период развития речи ученые уделяют именно лепету. В отличие от такой врожденной, физиологически обусловленной звуковой реакции, как крик, или от произвольно артикулируемой вокализации — гуления, детский лепет представляет собой более сложную вокальную структуру. Появление лепета, усложнение его структуры свидетельствуют о полноценности речевого развития. В.И. Бельтюков отметил интересную закономерность: последовательность появления

звуков в лепете аналогична последовательности появления звуков в речи. Получается, что период лепета — это некая «репетиция» в форме игры, развлечения, предшествующая сложному и трудному этапу освоения тех же звуков в составе слов. В процессе крика, гуления, лепета идет активное развитие артикуляционного аппарата. На основе восприятия звучащей речи взрослых постепенно формируется и ее понимание.

Речевая продукция детей младенческого и раннего возраста большинством ученых подвергается тщательному анализу в трех основных аспектах: **голосовых (вокальных) проявлений, психомоторных реакций** и собственно **коммуникативных актов** в их взаимосвязи и взаимообусловленности. При таком подходе речь рассматривается как элемент общего психофизиологического развития. Между голосовыми экспрессиями ребенка и его языковым развитием часто ставится знак равенства. Безусловно, это не лишено основания: голосовые экспрессии младенца выражают богатство психологических феноменов, среди которых коммуникация занимает главное место. Восприятие же ребенком обращенной к нему речи подразумевает умение различать речевые звуки и на этой основе в дальнейшем понимать слова родного языка, высказывания окружающих людей<sup>1</sup>.

Н.И. Жинкин указывает на то, что речевое восприятие — неоднородный процесс. В этом процессе с генетической и функциональной точек зрения могут быть выделены уровни различения и узнавания. С точки зрения характера обработки речевого сигнала выделяются сенсорный, перцептивный и смысловой уровни восприятия. Так, в процессе восприятия устного речевого сообщения на сенсорном уровне осуществляются акустический анализ и выделение звуков в составе слова. Узнавание слова происходит на перцептивном<sup>2</sup> уровне восприятия. На последнем уровне устанавливается смысл предложения и всего сообщения в целом.

---

<sup>1</sup> Речь человека, вообще, обладает двумя основными функциями: импрессивной (восприятие и понимание вербальной информации) и экспрессивной (продуцирование вербальных сигналов). Эти функции тесно взаимосвязаны в своем проявлении, однако кардинально различны по своей природе. При продуцировании устной речи наибольшая активность наблюдается в двигательных артикуляционных органах (речедвигательный анализатор), при ее восприятии активизируются перцептивные органы слуха (речеслуховой анализатор). Любой акт вербальной коммуникации всегда рассматривается в двух аспектах: речевосприятия (аудирования) и речепроизводства (говорения). Причем первый всегда предшествует второму.

<sup>2</sup> Перцепция — одна из биологических психических функций, определяющих сложный процесс приема и преобразования информации, получаемой при помощи органов чувств (сенсорных систем), которые формируют целостный образ объекта через совокупность ощущений.

В отличие от внешних вокальных и моторных проявлений, перцептивные процессы младенца протекают скрыто, и для их выявления ученые применяют специальные приемы, методы и техники. На их основе к настоящему времени получено много новых фактов о глубинной сущности перцептивно-речевой функции в раннем возрасте, имеющих прикладное значение для коррекционно-развивающей педагогики.

Так, например, сравнительно недавно считалось, что начальное различение речевых звуков у ребенка возникает приблизительно в возрасте около года и совпадает по времени с появлением первых слов. Новые данные свидетельствуют о существенно более раннем проявлении в онтогенезе способности специфически реагировать на человеческую речь [Ушакова 2009].

Ряд зарубежных авторов приводят данные о том, что уже во внутриутробный период своего существования будущий младенец испытывает влияние той речи, которая звучит вокруг него, и в той или иной мере на нее реагирует. Голос матери, произносившей простые тексты в последний период беременности, узнается новорожденным в первые дни жизни [De Casper, Fifer 1980; De Casper, Spence 1986]. В силу столь раннего акустического воздействия на органы слуха плода слуховая система новорожденного при его появлении на свет в определенной степени уже адаптирована под действующий язык.

В соответствии с этими данными учеными доказано столь же раннее обнаружение способности младенца имитировать звуки того языка, на котором говорят окружающие. Тем самым опровергается традиционное мнение о том, что речевая имитация возникает в возрасте около года. По последним данным, заметное развитие способности к имитации воспринимаемой речи у младенцев происходит в интервале между 12 и 20 неделями жизни и служит свидетельством тесной связи перцептивной и моторной речевой активности.

Эволюция речевого звуко различения соответствует общему принципу перцепции: сначала начинают различаться более крупные и заметные признаки, постепенно становится доступным и различение более мелких признаков и деталей (В.И. Бельтюков, Н.И. Чуприкова). Раньше начинают восприниматься (различаться) целые слова в общем потоке речи, затем совокупность слов, воспринимаемых как одно, и, наконец, речь, сопровождаемая жестом, мимикой, четкой интонацией. Способность к различению слов наступает в 9—13 месяцев. К возрасту 2,5—3 года отмечается полное различение всех речевых звуков в знакомых словах.

Удивительны не только ранние сроки появления способности ребенка воспринимать человеческую речь. Не менее поразительной

оказывается его способность в ранний период своего развития понимать то, что стоит за словом, и самостоятельно кодировать это понимание вербальными (речевыми) средствами. Такая способность обнаруживает себя уже к годовалому возрасту достаточно развитой системой общения с окружающими. Ребенок располагает возможностью понимать обращенную к нему речь, у него сформирован круг выразительных вокализаций. Несмотря на то что ребенок еще не знает слов, он уже стремится сообщить о возникающих у него впечатлениях. Среди коммуникативных средств присутствуют также мимика и пантомимика. В этом «коммуникативном каркасе» ему не хватает только слов. Их появление в собственной речи малыша свидетельствует о серьезном скачке в его речевом, а точнее, коммуникативно-познавательном развитии.

От чего же зависит перевод слова из пассивного словаря в активный (его актуализация); что является «разрешающим фактором» этого процесса; какие слова появляются первыми и чем это обусловлено, — вот только часть вопросов, закономерно возникающих у взрослых в связи с развитием речи малыша.

В качестве основного звена в процессе говорения ученые называют физическую готовность ребенка к осуществлению артикуляционных движений, необходимых для произнесения слова, и их согласованность со слуховым анализатором (в процессе речевосприятия основным компонентом называют способность звуко различения). Лепечущий ребенок первоначально «отбирает» из обращенной к нему речи взрослого только те слова, которые доступны его артикулированию. Безусловно, это не означает, что ребенок осмеливается произнести слово только тогда, когда будет в состоянии освоить все составляющие его звуки. Он, как правило, удовлетворяется крайне упрощенным и модифицированным обликом слова. Несовершенство моторной координации органов артикуляции заставляет ребенка отказаться от пути точной передачи звукового состава слов и перейти к воспроизведению не звуковых, а ритмико-слоговых и интонационных компонентов усваиваемого словесного материала.

Ученые отмечают, что у большинства детей первыми словами становятся различные звукоподражательные комплексы или артикуляторно простые слова, типа *ляля, баба, папа, бах, ко-ко, га-га, да-да, бай-бай* и др. Причем обращает на себя внимание абсолютное преобладание звукоподражательных слов, имеющих понятный для ребенка «звукоизобразительный характер»: *би-би* (машина), *ав-ав* (собака), *тик-так* (часы) и т. п. В формировании первых детских слов ведущая роль принадлежит эхо-феномену, в основе которого лежат эхообразные повторения

доступных звуков из речи взрослого. Подобные звукокомплексы в речевой деятельности ребенка принято рассматривать как переходную стадию от лепета собственно к речи.

Непроизвольная речевая деятельность, которая выражалась у ребенка в разнообразных звуковых сочетаниях лепета, существенным образом отличается от произвольного речепроизводства, предполагающего согласованность всех дыхательных, голосовых, артикуляторных действий в соответствии с заданной программой. Первоначальные слова ребенка являются тем материалом, на котором осуществляется переход от непроизвольного манипулирования речевыми звуками к целенаправленным движениям органов дыхания, голосообразования и артикулирования. Переход от простого имитирования звуков к произнесению слов открывает более широкие возможности пополнения словарного запаса и переводит ребенка из категории неговорящих в категорию плохо говорящих (Е.М. Мастюкова). Известный специалист в области патологии детской речи М. Зеeman отмечал, что «музыкальное строение слова для ребенка, начинающего говорить, имеет большее значение, чем фонетическое строение. Когда ребенок еще не может правильно расчленять слово, он схватывает его музыкальный состав и подражает, хотя и косноязычно, но музыкально правильно» [Зеeman 1962].

Специалисты по детской речи отмечают, что особое место в начальном лексиконе ребенка занимают слова, им самим изобретенные (так называемые протослова). В специальной литературе приводится такой пример: слово *бав* ребенок употреблял и когда падал, и когда ранил палец, и вообще когда случалось что-то неприятное, а слово *кых* произносил, когда хотел что-то открыть, кого-то разнять [Цейтлин 2000].

Время появления первых слов у детей различно: одни начинают говорить в 8—9 месяцев, другие — в 1 год 2 месяца, а некоторые позднее (Е.Д. Аркин, М.М. Кольцова, А.И. Максаков, С.Н. Цейтлин и др.). Запас слов у детей в возрасте 1 года также неодинаков и колеблется от 2—3 слов до 15—20. Второй-третий годы жизни ребенка характеризуются интенсивным пополнением словаря и овладением грамматическими нормами родного языка.

О лексиконе (словарном запасе), по традиции, принято говорить в двух аспектах: количественном и качественном. Причем качественный аспект, относящийся к внутренней, содержательной стороне употребляемых ребенком слов, признается более значимым. Исследования Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Н.Х. Швачкина, Т.Н. Ушаковой, А.М. Шахнаровича и мн. др. показали, что детские слова лишь постепенно

приобретают статус полновесных вербальных знаков. Значения, которые за ними закреплены, постоянно меняются и развиваются. По мере накопления речевого и социального опыта слова в языке ребенка все более и более освобождаются из плена ситуации, с которой они первоначально были связаны.

Изначально слово в детском языковом сознании имеет жесткую соотнесенность с предметом, который оно обозначает; возникает вербальная номинация («ярлык» предмета, действия или признака). Постепенно ребенок становится способен выделять наиболее существенные признаки того или иного предмета или действия, делать обобщения, т. е. совершать операции, помогающие формированию понятий. Слово в сознании малыша приобретает понятийную соотнесенность, лежащую в основе того, что мы традиционно называем лексическим значением. Овладевая словом, ребенок овладевает единством трех его специфических признаков: звуковой оболочки, предметной и понятийной соотнесенности.

Если до 1 года 8 месяцев активный словарь пополняется достаточно плавно (по 6—7 новых слов в месяц), то в 1 год 9 месяцев у большинства детей наблюдается резкое его увеличение. Это обычно совпадает с появлением в речи двусловных, а затем и многословных предложений (появление фразовой речи). Пополнение словаря — необходимое условие для удлинения цепочек синтаксических компонентов предложения и появления новых типов словосочетаний. Продвижение ребенка в познавательном развитии требует все нового и нового лексического материала для построения предложений. Как, впрочем, и наоборот, расширение и систематизация словаря ребенка происходят на синтаксической основе, т. е. в словосочетаниях и предложениях. Слова, употребляемые детьми в первоначальных словесных комбинациях, используются ими в той форме, в которой они были «извлечены» из речи окружающих, без должного грамматического переструктурирования. Так, дети, растущие в русской языковой среде, в течение какого-то времени не замечают изменчивости флексий (окончаний) слов родного языка, и, соответственно, флективные элементы не ощущаются ими как смыслозначительные. Этот период, в течение которого дети пользуются в своих высказываниях неизменяемыми, аморфными словами-корнями и их комбинациями, очень непродолжителен (не более 2—2,5 мес.) и часто проходит незаметно даже для специалистов.

Овладев первыми навыками комбинирования слов, ребенок рано начинает понимать и «технику» связи слов в предложениях, т. е. осваивать грамматику. На начальном этапе освоения грамматических норм

вся система падежных форм существительного сводится, по сути, только к одной (как правило, форме именительного падежа): *Дай кука* (Дай куклу), а все глаголы имеют форму инфинитива или императива: *Папа пать* (Папа спит); *Мама дать* (Мама, дай). В дальнейшем в зависимости от синтаксической конструкции высказывания ребенок начинает ее по-разному оформлять грамматически. Так, например, к существительным, исходя из ситуации, подбираются различные окончания: *Нет куки* (Нет куклы); *Дай куку* (Дай куклу); *Бысь, киса* (Брысь, киса); *Дай кисе*. Глагольные окончания в речи детей также начинают дифференцироваться: *Папа писол* (Папа пришел); *Папа пидѐт* (Папа придет).

Большинство исследователей придерживается мнения, что грамматическое структурирование предложений обусловлено не столько расширением словаря и стремлением подражать образцам речи взрослых, сколько способностью к словообразованию по моделям, которые ребенок смог вычленил из речи окружающих. Возникновение способности самостоятельно правильно по смыслу употреблять и грамматически верно комбинировать лексические средства языка — важнейший переломный момент в развитии детской речи. Значимым является тот факт, что эта способность формируется у ребенка уже в раннем возрасте, т. е. до трех лет.

## **Средние показатели развития речи ребенка младенческого и раннего возраста (до 3 лет)**

### ***Дословесный период (от рождения до 1 года)***

#### **Первый месяц жизни**

На этом этапе наиболее отчетливо наблюдаются врожденные рефлекс в своей первозданности, которые проявляются в виде хаотичных движений конечностей и всего тела, звуковых выражениях состояний ребенка (крик и плач), замирании при появлении чего-либо нового или необычного. Голосовые реакции — звуки, произносимые новорожденным, — не отделимы от его жизненно важных физиологических функций. Помимо крика и плача к голосовым реакциям новорожденного относят кашель, чихание, звуки при сосании, зевании. Крик в норме громкий, чистый, среднего или низкого тона, с коротким вдохом и удлиненным выдохом (*уа-а-а*), длительностью не менее 1—2 секунд, без интонационной выразительности. Временами ребенок издает отдельные гортанные звуки, средние между *а* и *э*.

### **От 1 до 3 месяцев**

В этот период расширяется сфера действия врожденных рефлексов. Наряду с рефлекторным плачем появляются звуки, отражающие различные эмоциональные состояния. Крик приобретает интонационную выразительность, появляются гуление, смех. На третьем месяце крик как выражение отрицательных эмоций начинает различаться в зависимости от того, чем он вызван. По характеру крика можно определить состояние ребенка. Ребенок по-разному, определенными интонациями сигнализирует окружающим о чувстве голода, болевых ощущениях, дискомфорте. Постепенно частота крика снижается, вместо него появляется начальное гуление (гуканье) на фоне положительного эмоционального состояния (повторно произносит различные гласные и заднеязычные согласные: *к, г, х*). Одновременно появляется первый смех, радостные повизгивания. Нарастает коммуникативная активность в виде реакции оживления при контакте со взрослыми.

### **От 3 до 6 месяцев**

У здорового ребенка в это время появляется истинное, или певучее, гуление, которое отличается от предыдущего разнообразием звуков с преобладанием сочетаний гортанных и гласных, продолжительное, певучее, интонационно переменное. Звуки гуления возникают на выдохе, что является своеобразной тренировкой речевого дыхания, и произносятся спонтанно, с открытым ртом. В период певучего гуления наиболее интенсивно развивается интонационная система языка. Звуки, составляющие гуление, уже приближаются к стандартным фонемам, выступают как самостоятельный речевой сигнал. На этом этапе отмечается переход чисто рефлекторных звуков в социализированные, т. е. звуки гуления все больше и больше начинают выполнять функцию общения ребенка с окружающими. Ребенок активнее гулит в присутствии других людей. Репертуар звуков гуления постепенно обогащается, удлиняются цепочки звуков и, наконец, появляется сочетание губных согласных с гласными (*па, ба, ма*), что свидетельствует о переходе к лепету.

### **От 6 до 9 месяцев**

К шести месяцам нормально развивающийся ребенок начинает произносить сочетания губных и гласных звуков (*ба-а-а, ма-а-а*), а также сочетания язычных и гласных звуков (*та-а-а, да-а-а*). Вначале слоги произносятся однократно, очень редко, как бы случайно. Лепет имеет важное значение в развитии речи. В период лепета происходит соединение отдельных артикуляций в линейную последовательность, что

считается существенным механизмом слоогообразования. Повторное произнесение слогов под контролем слуха способствует формированию необходимой для речи слуховокальной интеграции. Ребенок сначала повторяет звуки, как бы подражая самому себе (аутоэхолалия), а позже начинает подражать звукам взрослого (эхолалия). Для этого он должен слышать звуки, отбирать наиболее часто слышимые и моделировать свою собственную вокализацию. Стадия канонической вокализации характеризуется повторением двух одинаковых слогов (*ба-ба, па-па, ма-ма, да-да*). Примерно с 6—7 месяцев лепет приобретает социализированный характер. Ребенок больше лепечет при общении со взрослым. Он слушает речь других и постепенно начинает использовать голосовые реакции для привлечения внимания окружающих.

### **От 9 до 12 месяцев**

Этот период характеризуется активным лепетом ребенка. В лепетных звукосочетаниях насчитывается четыре-пять и более слогов. Лепет «расцветает», обогащается новыми звуками, интонациями и становится постоянным ответом на голосовое общение взрослого. Ребенок повторяет слоги, хорошо копирует интонацию, воспроизводит мелодику слов, приветствий, с удовольствием произносит восклицания, междометия. Восклицания сопровождаются выразительной мимикой и жестами. Голосовое общение ребенка со взрослым расширяется, он начинает сигнализировать голосом о физиологических нуждах, выражать эмоции удовольствия и неудовольствия, появляется новая интонация просьбы. В моторной сфере, сфере общения и голосовых проявлений возникают намеренные интенциональные действия, наиболее показателен из них так называемый младенческий разговор-пение. Ребенок произносит слоги разных типов: согласный + гласный и даже согласный + гласный + согласный. У одних детей этот этап короткий, рудиментарный, и они быстро переходят к речи, произнося сочетания слогов, имеющих определенное обозначение — «лепетные слова»; у других он затягивается.

### ***Вербальный период (1—3 года)***

#### **1 год — 1 год 6 месяцев**

Импрессивный словарь ребенка быстро растет, легко устанавливается связь между предметами, действиями и их словесным обозначением. Малыш по просьбе взрослого указывает на близких, понимает названия многих часто упоминаемых предметов, игрушек, действий; выполняет простые речевые инструкции и разученные ранее действия. К полутора годам связи между предметом и словом в сознании ребенка становятся

более прочными. Он начинает точнее классифицировать предметы, группирует по просьбе взрослого однородные объекты, может выполнять действия по словесной инструкции, без наглядного подкрепления (показом). Активный словарный запас постепенно приближается к 30—40 словам, среди них много лепетных, облегченных слов (*мама, папа, баба, ляля, ам-ам, би-би*). Ребенок изъясняется номинативными предложениями. При этом он продолжает много и эмоционально лепетать, легко подражает часто слышимым звуко сочетаниям. Словами пользуется в основном в момент сильной заинтересованности, удивления, радости, дополняя их выразительными жестами, мимикой, интонациями. Некоторые слова начинают принимать обобщающий характер.

### **1 год 6 месяцев — 2 года**

Ребенок начинает понимать речь взрослого, не подкрепленную ситуацией. Ему доступен смысл целых предложений о событиях и явлениях из его личного опыта. К двум годам малыш способен понять небольшой рассказ без иллюстраций, что свидетельствует о более прочной связи слов с обозначаемыми ими предметами и действиями. Начинает возникать словесная регуляция деятельности и поведения.

Малыш интенсивно овладевает активной речью. Чувственный опыт, накопленный ранее, постепенно начинает переводиться в речевой план. Активный словарь употребляемых слов быстро растет и к концу второго года жизни увеличивается до 300—400 слов. На смену облегченным словам приходят общеупотребительные. Ребенок часто повторяет за взрослыми слова и фразы как осознанно, так и механически. При общении он начинает использовать простые фразы (сначала из двух, а потом из трех слов). Слова претерпевают грамматические трансформации. Речь ребенка эмоциональна и интонационно более выразительна, она становится средством общения, а также выполняет сопроводительную функцию в процессе жизнедеятельности.

### **2 года — 2 года 6 месяцев**

У ребенка интенсивно развивается понимание обращенной к нему речи. Теперь с малышом можно обсуждать не только события, происходящие в данный момент, но и уже прошедшие и будущие. Ему становится доступен смысл предложений, описывающих эти события. Постепенно речь становится не только средством общения со взрослым в самых различных ситуациях, но и важнейшим средством познания окружающего мира. Успешно развивается умение группировать предметы по существенным признакам.

Малыш легко повторяет и усваивает новые слова, словосочетания, предложения. У него развивается способность выражать словами свои чувства, мысли, впечатления. В речи все чаще используются вопросительные слова (*Почему? Когда? Где? Зачем? Кто пришёл? Куда пойдём?*). Это говорит о том, что ребенок начинает устанавливать связи и взаимозависимости между предметами в различных ситуациях. Увеличивается количество слов в предложении, но сложные предложения не всегда грамматически верно построены. Речь ребенка становится основным средством общения не только со взрослыми, но и с детьми. Начинает развиваться планирующая функция речи, когда ребенок вербализует свои дальнейшие действия. В речи отражается большой спектр эмоций, который постоянно расширяется.

### **2 года 6 месяцев — 3 года**

В активный лексикон малыша входят все части речи, кроме причастий и деепричастий. Словарь интенсивно обогащается и к концу третьего года достигает 1200—1500 слов. Ребенок может говорить сложными фразами, при этом появляются придаточные предложения, часто аграмматичные. Отвечая на вопросы взрослого, малыш может рассказать об увиденном несколькими короткими предложениями, передать содержание ранее услышанной сказки или рассказа как по картинке, так и без нее. Он может воспроизвести содержание речи взрослого, непосредственно к нему не обращенной. Обычно легко воспроизводит услышанные стихи и песенки. Развивается способность понимать рассказы взрослых о событиях и явлениях, которые не были пережиты самим ребенком, но отдельные элементы которых ранее непосредственно им воспринимались.

## **2.2. Речевое развитие детей дошкольного возраста**

Речь ребенка дошкольного возраста в последние десятилетия является предметом пристального внимания специалистов многих областей научного знания: филологов, психологов, педагогов. И это не случайно, так как именно в период дошкольного детства ребенок наиболее интенсивно овладевает главным инструментом человеческого общения — родным языком.

Накопление знаний о языке, их систематизация происходят в тесной взаимосвязи с развитием представлений ребенка об окружающей действительности. Активно осваивая реальный мир, ребенок постоянно

использует язык в различных сферах общения (бытовой, учебной, развлекательной) и ситуациях (знакомства, информационного обмена со взрослыми или сверстниками, оценки действий других людей, регуляции поведения и т. п.), пополняя при этом языковые знания и совершенствуя речевые навыки (речезыковая компетенция). По мере накопления речевого опыта у ребенка формируется так называемая коммуникативная компетенция — умение использовать речезыковые средства для решения различных социальных задач: учебных, контактоустанавливающих, информационных, поведенческих и др.

Овладение языком — это достаточно сложная умственная работа, в процессе которой ребенку предстоит разобраться в иерархии языковых единиц, овладеть значениями слов и усвоить правила комбинирования их друг с другом.

Как уже отмечалось, переход от простого имитирования звуков к произнесению отдельных слов, соотнесенных с предметом или действием, является наиболее значимым признаком начала формирования экспрессивной речи.

Лексические единицы, усвоенные в первые годы жизни ребенка, характеризуются высокой степенью их конкретности, образности и эмоциональности. Эти слова отражают индивидуальную картину мира ребенка и в дальнейшем выступают в качестве опорных элементов при идентификации более абстрактных и многозначных слов [Залевская 1990; Золотова 1981].

Речь является отражением реалий окружающего мира. Поэтому, видимо, не случайно у ребенка первыми появляются и категоризируются слова, обозначающие предметы. Наблюдая за окружающим миром, ребенок замечает его динамизм (по отношению к объектам совершаются какие-либо действия, определенные действия совершают сами объекты), — в лексиконе начинают накапливаться и глаголы. В дальнейшем анализу подвергаются признаки, качества или состояния выделенных объектов, — лексикон пополняется прилагательными и наречиями. Специалисты подчеркивают, что первоначальный лексикон малыша является его индивидуальным «слепком мира», образом тех связей, которые ребенок смог в нем установить. С помощью слов он способен выражать лишь то, что доступно его пониманию.

Эти положения находят подтверждение в исследованиях российского специалиста в области речевой патологии Н.В. Серебряковой. Результаты проведенных ею экспериментов по выявлению ассоциативных связей позволили выделить последовательно сменяющие друг друга этапы организации семантических полей в языковом сознании ребенка.

Первый этап характеризуется несформированностью семантического поля, что проявляется в преобладании ассоциаций, названных автором синтагматическими (*собака — лает, мяч — красный*). На втором этапе в речи ребенка преобладают тематические, ситуативно обусловленные и мотивированные ассоциации, свидетельствующие о начале формирования структуры поля. Образный характер связей определяет и специфику семантического поля (*дом — крыша, подушка — спать*). На третьем этапе на смену образным связям приходят понятийные, что находит отражение в преобладании ассоциаций, свидетельствующих о сформированности у ребенка мыслительных операций классификации, обобщения, выделения наиболее существенных признаков (*посуда — чашка, хороший — плохой, сад — огород*) [Серебрякова 2006].

В целом говорить о сформированности лексической системности можно лишь к наступлению старшего дошкольного возраста — 7 годам.

Эти исследования в очередной раз подтверждают тот факт, что слова в языковом сознании ребенка лишь постепенно становятся полноценными знаками, их семантические компоненты усваиваются ребенком постепенно и в определенной последовательности. Сначала ему доступен лишь **денотативный** компонент значения слова. На этом начальном этапе овладения словом ребенок учится устанавливать связь между тем, что он наблюдает, и словом, которое это обозначает, т. е. учится «клеить ярлычки» к предметам, действиям или признакам: *это киса, там мама, спит, большой, горячий, темно* и т. п. На этом этапе (номинативный уровень) ребенок еще не может оторваться от конкретной ситуации, и поэтому его первые слова очень крепко связаны с конкретным предметом или действием. Например, слово *стул* или слово *кровать* у ребенка ассоциируются только с тем конкретным стулом или конкретной кроватью, которые он наблюдал в момент закрепления связи между предметом и словом.

По мере своего интеллектуального развития, накопления речевого и социального опыта ребенок начинает выделять существенные признаки предметов или действий, позволяющие обобщить однородные предметы или, наоборот, различить похожие. Ребенок становится способным овладеть и **сигнификативным** компонентом значения слова, т. е. усвоить слово на понятийном уровне. Языковые обобщения позволяют ему, например, словом *стул* обозначать не только тот предмет, который он видел в момент знакомства с этим словом, но и все предметы, которые подпадают под это понятие. При этом слова *стул* и *табурет* несут для ребенка разную смысловую нагрузку, так как эти предметы отличаются существенными признаками и соответственно по-разному номинируются.

Расширение жизненного пространства ребенка, накопление им

социального опыта и активное влияние речевой среды позволяют ребенку овладеть значением слова в полном объеме, т. е. усвоить и **коннотативный** компонент. В этот период ребенок становится способен передать словами эмоциональные или оценочные оттенки высказывания, а также понимать высказывания, отражающие социокультурные традиции общества, в котором он воспитывается.

Как правило, речевое развитие связывают прежде всего с активным пополнением словарного запаса ребенка. Однако современные исследования этого феномена убедительно доказывают, что «скачок» в развитии речи связан не столько с накоплением большого количества слов, сколько с умением ребенка вычленять в речи формоизменяемые и особенно словообразовательные элементы (морфемы), позволяющие использовать этот «строительный материал» для собственного производства речи в соответствии с существующими языковыми правилами.

Богатая и разветвленная морфологическая система является яркой отличительной особенностью русского языка; количество морфологически сложных слов (производных слов, в состав которых входит несколько морфем) достигает в нем 80—85 %. И если основные формообразовательные модели языка усваиваются ребенком буквально к 2—2,5 годам, то словообразовательные элементы в слове ребенок начинает вычленять и категоризовать гораздо позже.

По мнению большинства специалистов (Д. Эйчисон, С.Н. Цейтлин, А.А. Залевская, А.М. Шахнарович и мн. др.), морфологически сложные слова первоначально входят в основной лексикон ребенка («лексикон как таковой») в готовом виде (по выражению С.Н. Цейтлин, как бы в «замороженном виде»), т. е. без разложения их на составляющие. Но по мере накопления сходных случаев создается «подсобное хранилище», где слова упорядочиваются по морфологически однотипным элементам, занимая особое место в структуре индивидуального лексикона. В этом «подсобном хранилище» содержатся образцы и постепенно формируются «инструкции по составлению новых слов» с учетом дополнительной информации относительно каждого слова о том, как его можно расчленить и какие другие слова с ним соотносятся.

Таким образом, способность к вычленению морфем и их категоризации формируется у ребенка, как правило, к 4(4,5)—5,5 годам на основе как речевого, так и неречевого опыта, развития когнитивной, сенсорно-перцептивной и других сфер психики ребенка. Перефразируя С.Н. Цейтлин, можно сказать, что к определенному возрасту морфологически сложные слова в языковом сознании ребенка «размораживаются», и ребенок

начинает замечать, что давно знакомое ему слово не является столь цельным и неделимым, в нем тоже есть «частички», которые что-то значат.

Убедительным подтверждением этого стало выявление так называемого периода детского словотворчества, широко известного по книгам К.И. Чуковского, А.Н. Гвоздева, Н.А. Рыбникова, В. Штерна и др. Возрастные границы этого периода определяются приблизительно от 4—4,5 до 5,5—6 лет. Именно в этом возрасте в речи ребенка наблюдается большое количество так называемых детских неологизмов (языковых новшеств), свидетельствующих о творческом использовании языка: «Неправильно *лопатка*, надо говорить *копатка*»; «Давай подарок *распакуем*»; «Эта собака *бесщеничная*»; «Здесь течёт *скрышиная* вода»; *танцуша* (балерина); *кукарешка*, *курец* (петух); *петушка*, *петушиха* (курица) и т. п.

Период активного овладения правилами словообразования признается исследователями детской речи наиболее значимым в процессе усвоения языка и развития речи в целом, так как наряду со *словоизменяющей* и *синтаксической* подсистемами языка *словообразовательная* подсистема составляет основу русской грамматики.

Большинство специалистов в области детской речи указывают на то, что в речи ребенка, особенно на начальном этапе ее развития, вербализуется *ситуация реальной жизни*, вернее конкретный ее фрагмент. Это положение подтверждается употреблением в детской речи определенных грамматических форм, с помощью которых ребенок реализует свое коммуникативное намерение: просьбу, отказ, призыв к общению, сообщение о чем-либо и т. п. (А.М. Шахнарович, С.Н. Цейтлин, А.А. Залевская, Н.И. Лепская и др.). Самые простые высказывания ребенка отражают и самые элементарные ситуации жизни: *Дай! Не буду! Кошка спит. Дождь идёт. Мама хорошая*. Усложнение структуры высказывания всегда связано с потребностью (необходимостью) передачи более сложных отношений между реалиями окружающего мира: временных, причинно-следственных, условных и др., которые можно выразить только с помощью синтаксически связанных между собой слов. То есть появление определенных грамматических форм в речи ребенка обусловлено конкретной жизненной ситуацией, в которой происходит общение, и зависит от когнитивных возможностей ребенка.

Правомерность вышеуказанных выводов когнитивных психологов подтверждается наблюдениями онтолингвистов за онтогенетической последовательностью усвоения ребенком **логико-смысловых отношений в предложении**.

Одними из первых смысловых отношений, представленных в речи ребенка, являются отношения «субъект—предикат» или «действие—объект». Ребенок устанавливает отношения между предметом, за которым он наблюдает, и действием, которое тот совершает, а также действием, которое совершается по отношению к какому-либо объекту. Он начинает осознавать предмет (или лицо) в качестве действующего субъекта. Сначала как субъект понимается кто-то другой, потом приходит осознание себя как действующего субъекта: *Коля рисует. Я играю. Дай куклу!*

Практически одновременно осознаются объектные отношения, которые в дальнейшем подразделяются на группы, где объект выражен:

- существительным в винительном падеже (объект действия): *люблю маму;*
- существительным в дательном падеже (адресат действия): *скажу маме;*
- существительным в творительном падеже (орудие действия): *ем ложкой* и т. д.

В этот же период ребенок пытается передать в речи и атрибутивные отношения, выраженные качественными прилагательными: *Мама красивая* (Мама красивая); *Пусыстая киса* (Пушистая кошка) и притяжательными прилагательными: *бусы мамыны, папин портфель*. Однако атрибутивные отношения, выраженные существительными в родительном падеже (*бусы мамы, букет цветов*), усваиваются позднее.

Осознание этих отношений позволяет ребенку уловить и попытаться передать в речи и обстоятельственные отношения, которые далеко не сразу, с большим интервалом дифференцируются на пространственные, временные, целевые и т. д.: *Папа посол бакон* (Папа пошел на балкон); *Я вчера упал; Мы идём за цветочками*.

Наблюдения ученых свидетельствуют о том, что речезыковое развитие ребенка тесно связано и во многом детерминируется **доминирующим видом деятельности** ребенка на каждом этапе его возрастного развития (А.М. Шахнарович, М.И. Лисина, С.Н. Цейтлин и др.).

Так, на возрастном этапе 2—4 года преобладает **предметно-практическая деятельность**. Отсюда и ситуативность речи, ее «инструментальность» (*Положи на стул; Вытащи из коробки; Маша рисует карандашом*).

В следующий возрастной период (4—6 лет) доминирующей является **когнитивная деятельность** (аналитикосинтетические процессы, мыслительное творчество, развитие воображения), в результате которой речь перестает быть лишь инструментом практической деятельности,

превращаясь часто даже в объект изучения (*Почему лопатка? Надо говорить копатка* (К.И. Чуковский); *Бела ты моя хорошая. Нельзя белка говорить!* (А.А. Залевская)).

В возрасте 6—7 лет главенствующая роль принадлежит собственно коммуникации (**коммуникативная деятельность**), откуда ребенок черпает материал для анализа и усвоения норм социально-вербального поведения. Поэтому в его речи на этом этапе присутствуют различные сюжетные тексты, позволяющие воссоздать какую-либо целостную ситуацию реальной жизни.

Последовательность в овладении фонетико-фонологической системой русского языка также свидетельствует о том, что речевое развитие переплетается с другими линиями развития ребенка и сенсорный, когнитивный, аффективно-волевой компоненты речи тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Так, исследования ученых (Е.Н. Винарская, Г.М. Богомазов, Т.Н. Ушакова, Н.Х. Швачкин и др.) показали, что фонематический слух является одним из наиболее рано формирующихся сенсорно-перцептивных процессов. В основе его развития лежит непроизвольное слуховое внимание. Большинство исследователей детской речи отмечают, что способность к непроизвольному различению на слух фонем родного языка складывается буквально к 2—2,5 годам. Однако произвольное различение речевых звуков формируется у ребенка на протяжении почти всего периода дошкольного детства.

Формирование фонематического слуха у ребенка протекает в виде развития способности дифференцировать звуки в направлении от акустически далеких друг от друга к более близким. Так, например, ребенок трехлетнего возраста без труда произвольно различает на слух звуки, обладающие несколькими дифференциальными признаками (гласные и согласные, гласные между собой или акустически и артикуляторно разнородные согласные: *м—ш, з—к* и т. п.). В дальнейшем ребенку становится доступной дифференциация более близких с точки зрения акустики и артикуляции звуков: переднеязычных *т, д* и заднеязычных *к—г—х* или твердых и мягких согласных *м—м', т—т', с—с'* и др. На более поздних этапах речевого развития ребенок способен произвольно различить звуки, отличающиеся более тонкими дифференциальными признаками. Например, свистящие и шипящие: *с—ш, з—ж*; щелевой *щ* и свистящий *с'*; аффрикату *ц* и входящий в ее состав звук *с* и т. п.

От развития фонематического слуха — способности к различению на слух речевых звуков — напрямую зависит становление правильного звукопроизношения. Экспериментально установлено, что вначале дети

усваивают не те звуки, которые они хорошо слышат, а те, которые им легче произнести. Раньше всего дети начинают произносить звуки, артикуляция которых соответствует рефлексорным реакциям: дыханию, сосанию, глотанию, крику. Это так называемые звуки раннего онтогенеза (гласные *a, o, y, u, ы*, согласные *к—г—х; п—б—м; ф—в; т—д—н; с—з*). Звуки, артикуляция которых существенно отличается от врожденных рефлексорных реакций, требуют от малыша дополнительных усилий. Ребенок осваивает их постепенно, поначалу часто заменяя другими, близкими по артикуляции звуками. Процесс овладения звукопроизношением носит индивидуальный характер как с точки зрения времени, в течение которого он происходит, так и с точки зрения стратегий и последовательности усвоения звуков. Однако все же можно отметить, что смычные согласные обычно усваиваются раньше щелевых, глухие — раньше звонких, мягкие переднеязычные — раньше твердых, а свистящие — раньше шипящих. В норме фонетико-фонологической системой родного языка ребенок овладевает к 5–6 годам.

Умение произносить слова различной звукослоговой структуры приходит к ребенку также постепенно, и этот процесс напрямую зависит как от его способности к различению фонем, так и от артикуляционных возможностей. Начальный этап овладения слоговой структурой слова представлен в основном двусложными словами, состоящими из открытых слогов типа *баба, мама, киса*. Постепенно ребенку становится доступным произнесение односложных слов с закрытым слогом (*кот, дом, мак*) или трехсложных, состоящих из открытых слогов (*малина, бумага*). В дальнейшем по мере развития фонематического слуха, совершенствования артикуляционной моторики, накопления лексических единиц ребенок овладевает словами, в структуре которых содержатся как открытые, так и закрытые слоги (*лимон, носок*), со стечением согласных и/или гласных звуков (*шапка, паста, паук, клоун*) и даже словами, состоящими из четырех и более слогов (*гусеница, пододеяльник* и т. п.).

## Средние показатели речевого развития ребенка дошкольного возраста

### 3 года

В трехлетнем возрасте происходит интенсивное накопление лексических средств языка. Этот процесс тесно связан с развитием представлений ребенка об окружающей действительности. Знакомясь с предметами и явлениями мира, ребенок запоминает и учится произносить их

названия. Соответственно в речи ребенка появляются слова, обозначающие предметы или указывающие на них (существительные и местоимения), действия (глаголы), признаки предметов (прилагательные), признаки действий (наречия). Малыш видит много предметов, сходных по форме и назначению, визуально похожих действий, часто встречающихся в повседневной жизни. При этом ему необходимо уяснить, что названия этих предметов и действий различны: *чайник—лейка; фартук—сарфан, коньки—лыжи; тапочки—туфли—ботинки; шьет—вяжет, моет—стирает, пилит—рубит* и т. п.

В этом возрасте у ребенка проявляются способности устанавливать смысловые связи между словами, обозначающими предмет и его часть (*собака—хвост*), животное и его детеныша (*кошка—котёнок, курица—цыплёнок*), предмет и лицо, которому он принадлежит (*сумка — мамина, шапка — Варина*) и др.

Словарь трехлетнего ребенка только начинает системно организовываться, малышу доступно установление лишь самых простых, очевидных смысловых связей между словами (*большой—маленький, кошка—котёнок, мама—дочка, собака — лает, ворона — каркает, сумка — мамина, дождик—зонт* и т. п.).

В этом возрасте производные слова воспринимаются ребенком целостно, как бы «в готовом виде», без разложения на составляющие. Они входят в основной лексикон ребенка наряду с непродными словами. Однако в этот период в языковом сознании малыша уже происходит первоначальная группировка сходных случаев: *розочка, вазочка, палочка; стульчик, диванчик, бананчик* (если нужно назвать маленький предмет); *сахарница, хлебница, конфетница* (если нужно назвать предмет для хранения определенных вещей); *убежал, улетел, унёс, утащил* (если нужно обозначить исчезновение предмета). Этот эмпирический материал в дальнейшем будет являться базой для формирования в сознании ребенка различных словообразовательных моделей.

В возрасте трех лет ребенок осваивает изменение форм глаголов и существительных (в единственном числе), необходимых для передачи в предложении основных логико-смысловых отношений (объектных, атрибутивных, обстоятельственных) наиболее простыми способами. В этот период активно усваиваются простые синтаксические конструкции, позволяющие выразить актуальные для ребенка ситуации: *Кошка спит; Коля ест кашу; Папа пилит пилой; Киса на диване; Я не буду суп; Мне холодно* и т. п.

В трехлетнем возрасте ребенок овладевает произношением наиболее простых с точки зрения артикуляции и акустики звуков, в первую

очередь так называемых звуков раннего онтогенеза (гласные — *а, о, у, и, ы*, согласные — *к—г—х; п—б—м; ф—в; т—д—н; с—з*). Характерной особенностью звукопроизношения детей этого возраста является использование в речи звуков-заместителей (субститутов), например мягких вариантов: *д', т', н', с', ц', л'* (*нядя* вместо *надо*; *тяпоцьки* вместо *тапочки*; *сяньки* вместо *санки*), или замена звуков, сходных по артикуляции: *т* вместо *с* (*Тоня* вместо *Соня*); *т* вместо *т'* (*тота* вместо *тётя*); *б* вместо *в* (*Баля* вместо *Варя*) и т. п. Это происходит вследствие несовершенства артикуляционной моторики трехлетнего ребенка и трудностей различения фонем.

Трехлетний ребенок способен произвольно дифференцировать гласные звуки, гласные и согласные, акустически контрастные согласные (например, сонорные—шумные или фрикативные—взрывные); ему доступно воспроизведение ритмической структуры и интонационного контура одно-, дву- и трехсложных слов, имитация побудительной, вопросительной и повествовательной интонации.

#### 4 года

Расширение жизненного пространства и круга общения ребенка четырехлетнего возраста влечет за собой пополнение его словарного запаса за счет менее частотной лексики и увеличения количества тематических групп в целом.

Речевой опыт и когнитивные возможности ребенка позволяют ему устанавливать более сложные связи между лексическими единицами, у него появляется способность различать предметы или действия, опираясь на наиболее существенные, отличительные их признаки (например, *стул* и *табурет* различаются прежде всего наличием/отсутствием спинки, а *удочка* и *сачок* — формой и назначением; *шить* и *вязать* — орудием действия (игла или спицы) и др.).

В этом возрасте ребенок способен установить связи не только между словами, обозначающими предмет и его часть (*велосипед—руль, воротник—пальто*), взрослых животных и их детенышей (*лошадь—жеребёнок*), но и между словами, обозначающими членов одной «семьи» (*бабушка—внучка; курица—петух, курица—цыплёнок*), осознав их «статус» по отношению друг к другу (*курица—петух—цыплята; мама—папа—бабушка—дедушка—внук—внучка—брат—сестра*), и др.

В четырехлетнем возрасте продолжается знакомство со словообразовательными моделями языка на более высоком уровне осознания. Арсенал языковых средств пополняется словами с суффиксами:

-онок-, -ёнок- (*слонёнок, медвежонок*); -ниц- (*сахарница, хлебница, мыльница; учительница*); -ник- (*чайник, кофейник; дворник, лесник*), приставками: *при-, пере-, за-, вы-, от-* (*прибежал, перепрыгнул, зашёл, выбежал, открыл*) и мн. др. Однако в этот возрастной период ребенок пока не способен к категоризации большинства словообразовательных морфем. Едва ли не единственными словообразовательными морфемами, которые ребенок этого возраста может дифференцировать по функциональному признаку, являются морфемы *-онок-/-ёнок-*, используемые для образования названий детенышей животных, и морфемы *при-, у-*, участвующие в образовании глаголов движения (*прибежал—убежал, прилетел—улетел*). Выделение в слове морфемы и присвоение ей определенного значения позволяет ребенку применить эту морфему для образования слов по аналогии, что на первых порах часто провоцирует ошибки типа: *курёнок* вместо *цыплёнок* или *скрипист* вместо *скрипач*.

На основе наблюдений за морфологически однотипными словами ребенок учится вычленять из них те элементы, которые вносят что-то общее в их смысл, что позволяет объединять такие слова в определенные группы.

В четырехлетнем возрасте происходит активное усвоение падежной системы языка и системы глагольных окончаний. Прагматически ценными для ребенка этого возраста являются глагольные и предложно-падежные формы, позволяющие выразить самые разнообразные смысловые отношения в предложении.

В этот возрастной период работа по формированию словоизменительных навыков продолжается на основе более сложных синтаксических конструкций с однородными подлежащими и сказуемыми, а также с обстоятельствами места, времени, косвенными дополнениями и согласованными определениями.

В возрасте четырех лет совершенствуется фонематический слух, у ребенка появляется способность к более тонкой дифференциации звуков. Например, он может произвольно дифференцировать твердые и мягкие согласные, губные звуки между собой. Артикуляционные возможности ребенка позволяют ему овладеть произношением слов более сложной звуковой и слоговой структуры (например, слов, состоящих из закрытых и открытых слогов, или слов со стечением согласных в начале или в конце типа *стол, стакан, мост* и др.). В этом возрасте ребенок овладевает произношением шипящих звуков *ш—ж*.

### 5 лет

В пятилетнем возрасте словарный запас ребенка активно пополняется за счет лексических единиц тематических групп, относящихся к периферийным функционально-семантическим полям. В этот период в тематические группы включаются лексические единицы (лексемы), семантическая структура которых отличается более тонкими дифференциальными признаками. Так, например, наряду со словами *туфли, тапочки, сапоги, ботинки, обувать, застёгивать/расстёгивать, чистить, мамина, папина, грязная, чистая* лексикон ребенка обогащается словами *босоножки, сандалии, обуваться, уличная, мужская, женская, детская, дорогая, дешёвая, удобная, любимая (обувь)* и т. п.

В этот период ребенку доступно установление более сложных смысловых связей между лексическими единицами: антонимических (*горячий—холодный*), паронимических (*корка—горка, мельница—мельница*) и др. В это же время в лексикон ребенка вводится расширенная номинация предметов: «наземный транспорт», «воздушный транспорт», «водный транспорт», «полевые цветы», «перелетные птицы», «водоплавающие птицы», «верхняя одежда», «домашняя одежда», ребенок способен осознать такое явление, как семантическая сочетаемость/несочетаемость слов (*накладывать сок, тихо кричать*) и др.

В этом возрасте происходит активное усвоение словообразовательной системы языка. Ребенок знакомится с различными типовыми словообразовательными моделями: существительные с суффиксами *-ист-, -ач-, -ник-, -щик-, -чик-* (*гитарист, скрипач, дворник, лётчик, барабанищик*); существительные с суффиксами *-ница-, -ник-* (*хлебница, сахарница, супница, конфетница; бумажник, очечник, соусник; учительница, школьница, дворник, лесник*); прилагательные с суффиксами *-ов-, -н-*, образованные от существительных без изменения и с изменением основы (*берёзовый, лимонный, клубничный, мясной*); глаголы с приставками *за-, вы-, пере-, от-, при-* (*залетел, вылетел, перелетел, отлетел, прилетел*) и мн. др. На основе обобщения морфологически однотипных слов (моделей) ребенок способен самостоятельно применить тот или иной способ словообразования к аналогичным случаям: *сахарница, хлебница, конфетница* — значит, можно и *таблетница* или *карандашница*. Однако наряду с продуктивными словообразовательными моделями: *сахарница, хлебница, монетница, резиновый, пуховый, фарфоровый*, которые ребенок активно осваивает в этот период, он сталкивается и с непродуктивными: *солонка, маслёнка, клюквенный* и др., что вызывает у него определенные трудности в обобщении морфем по функциональному признаку.

В пятилетнем возрасте идет активное усвоение грамматических норм родного языка. К этому времени ребенок уже овладевает системой форм глаголов продуктивных классов, усвоение же формоизменительной парадигмы непродуктивных групп глаголов, безусловно, вызывает затруднения. Например, *щекотать—щекочу, привязать—привяжу, мочь—могу, везти—везу, начать—начну, мыть—мою* и др.

Как правило, к этому возрасту ребенок уже овладевает продуктивными моделями образования форм множественного числа существительных, трудности представляют непродуктивные формоизменительные модели типа *стул—стулья* или формы мн.ч. существительных м.р. и ср.р., требующие изменения основы и/или смещения ударения: *дятел—дятлы—дятлов, лев—львы—львов; ухо—уши—ушей; ведро—вёдра—вёдер*.

В этот период происходит дальнейшее освоение предложно-падежной системы языка. Ребенок активно осваивает предложно-падежные конструкции, которые выражают более сложные логико-смысловые отношения. Например, предложно-падежные конструкции с существительными в Р.п. — с предлогом *с (со)* (грамматическое значение — отправная точка движения: *Сосулька упала с крыши; Кошка прыгивает со стула*) или предложно-падежные конструкции с существительными в Т.п. — с предлогом *над* (грамматическое значение — местонахождение предмета: *Чайки летают над водой*).

Арсенал языковых средств ребенка также пополняется за счет введения в его речевую практику сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

Фонематический слух ребенка пятилетнего возраста позволяет ему различать по акустическим и артикуляционным признакам практически все звуки. Ребенок способен произвольно различать на слух гласные и согласные звуки, глухие и звонкие, твердые и мягкие согласные. Определенные трудности вызывает произвольное различение аффрикат между собой, а также аффрикат и входящих в их состав звуков.

Фонетические навыки ребенка этого возраста совершенствуются за счет овладения словами более сложной звуковой и слоговой структуры: ребенок способен произносить слова и словосочетания с оппозиционными согласными звуками (*железо, стишок, занавеска, темные тучи, синяя щётка*), двусложные, трехсложные и четырехсложные слова, состоящие из открытых и закрытых слогов, слова со стечением согласных типа: *карман, старушка, фломастер*. В этом возрасте ребенку становится доступным понятие «звук» как абстрактная единица, как символ или знак; он способен к выполнению операции звукового анализа слов: выделению звука в слове и определению его местоположения.

## 6 лет

Словарный запас ребенка шестилетнего возраста состоит из лексических единиц самых разнообразных тематических групп и активно пополняется за счет «периферийных» слов, относящихся к малоупотребительной лексике. Семантическая структура большинства слов осваивается в полном объеме: ребенок овладевает всеми компонентами значения слова (денотативным, сигнификативным и коннотативным) в их совокупности.

Когнитивные возможности ребенка, а также накопленный речевой и жизненный опыт позволяют ему устанавливать самые разнообразные связи между лексическими единицами. У него появляется способность осознать достаточно сложные языковые явления, например многозначности слов или синтаксической синонимии. Будущему школьнику становится по силам справиться с такими трудными задачами, как установление связи между однокоренными словами (*снег — снежокат — снежинка — снегурочка*), синонимами (*лётчик — пилот, старый — ветхий*), омонимами (*норка — животное и жилище*), разобраться в тонкостях семантической (*вечерние прогулки / вечернее утро*) и лексической (*стадо коров / табун овец*) сочетаемости/несочетаемости слов и др.

В старшем дошкольном возрасте активизируется словообразовательная деятельность ребенка, она приобретает осознанный характер. Ребенок осваивает менее типичные словообразовательные модели (например, образование относительных или притяжательных прилагательных с изменением основы: *песок — песчаный, медведь — медвежий, лев — львиный*), знакомится с образованием слов путем сложения основ: *лесоруб, мышеловка, двухчасовой (спектакль)*.

В этот возрастной период активно формируются навыки анализа и обобщения таких языковых явлений, как многозначность слов, связь между родственными словами, лексическая, морфологическая и синтаксическая синонимия, сравнительные обороты и мн. др.

В шестилетнем возрасте ребенок активно осваивает падежную парадигму существительных м.р., ж.р. и ср.р. во мн. числе (*карандаши — карандашей — карандашам — карандаши — карандашами — о карандашах; розы (мыши) — роз (мышей) — розам (мышам) — розы (мышей) — розами (мышами) — о розах (мышях); вёдра — вёдер — вёдрам — вёдра — вёдрами — о вёдрах*).

В этот период идет активное освоение конструкций, в которых полные прилагательные и порядковые числительные согласуются с существительными в роде, числе, падеже (*дом из красного кирпича,*

*платье из красной ткани; первое письмо, в третьем письме; красный шар — красного шара — красному шару...; красная шапка — красной шапки ... красную шапку ... о красной шапке; красное платье — красного платья — красному платью...; красные карандаши (пуговицы) — красных карандашей (пуговиц) — красным карандашам (пуговицам) — красные карандаши (пуговицы) — красными карандашами (пуговицами) — о красных карандашах (пуговицах) и т. п.).* Определенную трудность представляет согласование притяжательных прилагательных с существительными в роде, числе, падеже (*медвежий хвост — медвежья лапа — медвежье ухо; львиный хвост — львиные лапы; лисий дом — из лисьего меха — к лисьему носу — лисьим хвостом — о лисьем хвосте* и т. п.), а также согласование количественных числительных с существительными (*два мяча — пять мячей; семь роз; шесть баклажанов*).

К шестилетнему возрасту ребенок осваивает падежи в основных грамматических значениях и синтаксических функциях, он способен усвоить производные предлоги *из-за, из-под* со значением исходной точки движения: *вылез из-под дивана, выглянул из-за шкафа*; со значением причины: *не гуляли из-за дождя* и др.

Осознание ребенком этого возраста более сложных субординативных отношений между явлениями окружающего мира позволяет ввести в арсенал языковых средств сложноподчиненные предложения с придаточными времени, определительными, причинно-следственными. В этом возрасте ребенок способен к трансформации синтаксических конструкций: накопленные за предыдущие годы языковые средства позволяют ему реализовывать свое коммуникативное намерение разными вербальными способами.

Таким образом, в этот возрастной период главным объектом внимания является следующий лингводидактический материал:

— падежная система существительных во мн.ч. Особое внимание уделяется отработке навыков правильного употребления существительных мн.ч. в косвенных падежах (*венки из ромашек, из колокольчиков, из гвоздик; пять пуговиц, пять топоров, пять роз; катались на санках; видели сорок, бабочек, обезьян; рисовали кисточками; пришли к друзьям* и т. п.);

— согласование полных прилагательных и местоимений с существительными в роде, числе и падеже;

— сложноподчиненные предложения с придаточными определительными, времени, причинно-следственными.

К шестилетнему возрасту ребенок способен различить на слух все звуки родного языка. Он без труда произвольно дифференцирует не только глухие и звонкие, твердые и мягкие согласные, но и аффрикаты между собой (*ц—ч*), аффрикаты и входящие в их состав звуки (*ц—с*, *ч—т'*, *ч—ш*), а также мягкие шипящие и свистящие (*щ—с'*, *ч—с'*). Когнитивные возможности ребенка позволяют ему производить фонологический анализ слов различной слоговой структуры не только на элементарном уровне (начало, конец, середина слова), но и на более высоком уровне (определение количества и последовательности звуков в слове) [Безрукова, Каленкова 2014].

### 2.3. Общие закономерности овладения языком

Таким образом, анализ экспериментальных данных о процессе освоения языка ребенком младенческого, раннего и дошкольного возраста позволил ученым сделать выводы, имеющие очень важное прикладное значение для педагогики в целом и логопедии в частности:

1. Накопление знаний о языке, их систематизация происходят в тесной взаимосвязи с развитием представлений ребенка об окружающей действительности.

2. Ребенок овладевает языком на практической основе в процессе различных видов деятельности: манипулятивной, предметно-практической, игровой, учебной и др.

3. Речезыковое развитие ребенка тесно связано и во многом предопределяется доминирующим видом деятельности ребенка на каждом этапе его возрастного развития.

4. Усвоение языка напрямую зависит от когнитивных возможностей, которые, собственно, и предопределяют усвоение того или иного языкового материала в конкретный период развития ребенка.

5. Закономерности овладения языком распространяются как на всю языковую систему, так и на отдельные подсистемы.

6. «Система» осваивается гораздо раньше, чем «норма»: прежде чем узнать традиционные для каждого частного случая реализации языка, ребенок узнает «систему его возможностей». Иначе говоря, прежде чем усвоить нормативные частные случаи (*У лошади — жеребёнок; соль — солонка*), ребенок, «опережая события», образует слова по правилам системы, порой ошибочно (*У лошади — лошадёнок; соль — сольница; целовать — целоваю* (по аналогии с *гулять — гуляю*); *человек — чело-веки* (по аналогии с *кубик — кубики*)).

7. При этом имеет место и достаточно мощный встречный процесс. Сначала ребенок усваивает нормативные эталоны (*табун лошадей, но стадо коров; карандаши, мячи, но стулья; сильнее, большее, но лучше* и т. п.), и только потом он соотносит их с системой языка (лексическая сочетаемость слов, формы мн.ч. существительных м.р. или сравнительная степень прилагательных), что значительно облегчает и ускоряет процесс овладения языком.

8. Способность к вычленению и категоризации морфем формируется у ребенка только к определенному возрасту и зависит в первую очередь от его когнитивных возможностей. До этого момента у ребенка отсутствует так называемая система фильтров, позволяющих дифференцировать общие правила и частные случаи (*хлебница, сахарница, конфетница, но маслёнка; гусёнок, утёнок, котёнок, но щенок*).

9. В речевом развитии ребенка можно выделить так называемые **сенситивные периоды**, в каждом из которых проявляется наибольшая чувствительность («сенситивность»), восприимчивость к усвоению тех или иных подсистем языка и речевых эталонов.

Так, в процессе формирования **лексических навыков** выделяется период, когда ребенок проявляет необычайную способность к накоплению лексических средств языка. Этот период приходится на возраст от 2—2,5 до 4—4,5 лет. Следующий период — от 4—4,5 до 6—6,5 лет — характеризуется повышенной способностью ребенка к установлению различных видов связей, как смысловых, так и формальных, между лексическими единицами.

На первом этапе усвоения **грамматики** (возраст от 2—2,5 до 3—3,5 лет) доминирующим является овладение *словоизменительной* системой языка; словообразовательные модели, которые способен усвоить ребенок в этот период, относятся к самым простым, наиболее частотным, регулярным. На втором этапе овладения грамматическими средствами языка (возраст от 3—3,5 до 5—6 лет) внимание ребенка концентрируется на *словообразовательной* системе. В этот период он активно учится вычленять в слове значимые элементы (морфемы), начинает замечать связь между изменяющейся формой слова и его значением. При этом усвоение словоизменительных и словообразовательных моделей русского языка и формирование соответствующих речевых навыков происходит исключительно на *синтаксической* основе, т. е. в словосочетаниях и предложениях.

В процессе формирования **фонетико-фонологических навыков** также можно выделить два основных этапа, на которых ребенок демонстрирует особую восприимчивость к усвоению фонетических средств языка.

Так, на начальном этапе речевого развития (возраст от 1—1,5 до 3—3,5 лет) ребенок лучше готов к усвоению просодических компонентов речи. Способность к произвольному повторению, имитации звучащей речи развита в этот период необычайно. Следующий этап (от 3,5—4 до 5,5—6 лет) характеризуется ярко выраженной способностью к анализу и обобщению фонетического материала. Ребенок способен к произвольному различению звуков родного языка, вычленению звуков в слове, слов в потоке речи, фонологическому анализу слов.

Таким образом, наиболее важной закономерностью, неким общим правилом является то, что независимо от индивидуальных различий между детьми, независимо от речевой среды, в которой они воспитываются, независимо даже от постигаемого ими языка общая схема усвоения языкового материала остается для всех универсальной, единой: сначала ребенок овладевает самыми распространенными единицами языка и наиболее общими правилами их употребления, замечает более контрастные признаки звуков, слогов, слов и только затем осваивает менее частотную лексику, частные правила формо- и словообразования, фонологические противопоставления на основе более тонких дифференциальных признаков.