

## Консультация для родителей «Сложности в формировании речевой деятельности детей раннего возраста»

### Общая характеристика развития речевой деятельности в раннем возрасте.

В концепции «речевого онтогенеза» А.А.Леонтьева процесс формирования речевой деятельности подразделяется на ряд последовательных периодов:

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

Первый этап формирования речи охватывает первые три года жизни ребенка. Развитие детской речи до трех лет в свою очередь (в соответствии с принятым в психологии традиционным подходом) подразделяется на *три основных этапа*:

- 1) **доречевой этап** (первый год жизни), в котором выделяются периоды гуления и лепета;
- 2) **этап первичного освоения языка (дограмматический)** - второй год жизни;
- 3) **этап усвоения грамматики** - третий год жизни.

А.А.Леонтьев указывает, что временные рамки этих этапов крайне вариативны (особенно ближе к трем годам); кроме того, в развитии детской речи имеет место *акселерация* — сдвиг возрастных характеристик на более ранние возрастные этапы онтогенеза.

Ребенок начинает освоение языка с освоения *звуковой формы выражения языкового знака*. Освоение артикуляции звуков речи — очень сложная задача, и хотя ребенок начинает «упражняться» в произнесении звуков уже с полугода-двухмесячного возраста, для овладения речепроизносительными навыками ему требуется три-четыре года.

В возрасте 10—12 месяцев ребенок все существительные (которые являются практически единственной представленной в «грамматике» ребенка частью речи) употребляет в именительном падеже в единственном числе. Попытки связать два слова во фразу (*Мама, дай!*) появляются позднее (примерно в полтора года). Затем усваивается повелительное наклонение глаголов (*Иди-иди! Дай-дай!*). Традиционно считается, что, когда появляются формы множественного числа, начинается овладение грамматикой.

В зависимости от индивидуальных различий в темпах психофизического и познавательного развития, все дети по-разному продвигаются и в своем языковом развитии.

«Приостановка» фонетического развития в этот период «речевого онтогенеза» (на срок в 3—4 месяца) связана со значительным увеличением числа слов активного словаря и, что особенно важно, с появлением первых настоящих обобщений.

Усвоение ребенком последовательности звуков в слове есть результат выработки системы условных связей. Ребенок подражательным путем заимствует определенные звуко сочетания (варианты звукопроизнесения) из речи окружающих людей. При этом, осваивая язык как целостную систему

знаков, ребенок осваивает звуки сразу как *фонемы*. К примеру, фонема [Р] может произноситься ребенком по-разному - в *нормативном варианте, грассирующе*, или *картаво*. Но в русском языке эти различия не являются существенными для общения, потому что не ведут к образованию разных по смыслу слов или разных форм слова.

Несмотря на то, что ребенок пока не обращает внимания на различные варианты произнесения фонем, он достаточно быстро схватывает существенные признаки звуков своего языка. По данным ряда исследований, фонематический слух формируется в очень раннем возрасте. Сначала ребенок учится отделять звуки окружающего мира (скрип двери, шум дождя, мяуканье кошки) от звуков обращенной к нему речи. Ребенок активно ищет звуковое обозначение элементов окружающего мира, улавливая их из уст взрослых. Однако он использует заимствованные у взрослых фонетические средства языка «по-своему». Можно предположить, что дети при этом используют свою «строго упорядоченную систему».

По наблюдениям американского исследователя детской речи Э. Велтен, ребенок использует свой принцип противопоставления глухих и звонких согласных: в начале слова произносятся только звонкие согласные, а в конце только глухие. Это значит, что для ребенка на данном этапе развития существует только два класса согласных фонем. Причина не в том, что ребенок не умеет произносить, скажем, звук [Д] — он умеет его произносить, но считает, что этот звук может стоять только в начале слова. Позже данная «система правил» корректируется, и ребенок «доводит» ее до системы языка взрослого. Когда речь идет о фонетической стороне речи, ясно, что ребенку даже необязательно уметь произносить звук, чтобы адекватно воспринимать его дифференциальные признаки. Это иллюстрируется следующим примером диалога взрослого с ребенком:

- Как тебя, девочка, зовут?

- *Малина. (Т. е. — Марина).*
- *Малина?*
- *Нет, Малина.*
- *Ну, я и говорю — Малина!*
- *Малина, Малина/*
- *А, так тебя Мариной зовут?*
- *Да, Малиной!*

Из приведенного примера видно, что ребенок, не умеющий произносить звук [Р], адекватно дифференцирует его с оппозиционным звуком. Поэтому он отвергает взрослую имитацию своего произношения, хотя сам еще не может в своем произношении выразить это различие. Исходя из сказанного можно сделать вывод, что сначала ребенок овладевает чисто внешней (т. е. звуковой) структурой знака, которая впоследствии, в процессе оперирования знаками, приводит ребенка к правильному функциональному его употреблению. В целом же говорить о сформированности артикуляционного аппарата можно только при достижении ребенком пяти-шести лет.

После полутора лет наблюдается рост активного словаря детей, появляются первые предложения, состоящие из целых слов и аморфных слов-корней. Например:

- *Папа, ди* («Папа, иди»).
- *Ма, да мяси* («Мама, дай мячик»).

Педагогические наблюдения показывают, что дети не сразу овладевают правильным воспроизведением знаков языка: одни явления языка усваиваются раньше, другие позже. Чем проще по звучанию и структуре слово, тем легче оно запоминается ребенком. В этот период особенно важную роль играет совокупность следующих факторов:

- а) имитация (воспроизведение) речи окружающих;
- б) сформированность сложной системы функциональных (психофизиологических) механизмов, обеспечивающих осуществление речи;
- в) условия, в которых воспитывается ребенок (психологическая обстановка в семье, внимательное отношение к ребенку, полноценное речевое окружение, достаточное общение с взрослыми).

Анализируя количественные показатели роста лексического запаса детей в этот период, можно привести следующие данные педагогических наблюдений и психолого-педагогических исследований: в полутора года объем словарного запаса детей составляет 30-50 слов, к концу второго года — 80-100 слов, к трем годам — примерно 300—400 слов (57, 130, 193 и др.).

Характерным показателем активного речевого развития детей на этом этапе является также постепенное усвоение ими грамматических категорий. Можно выделить в этот период отдельный *подэтап «физиологического аграмматизма»*, когда ребенок пользуется в общении предложениями без соответствующего грамматического оформления составляющих их слов и словосочетаний: Мама, дай кука («Мама, дай куклу»); Ваня нет тина («У Вани нет машины»). При нормальном речевом развитии этот период длится от несколько месяцев до полугода.

В преддошкольный период речевого развития у детей проявляются разнообразные фонетические нарушения: многие звуки родного языка они пропускают (не произносят совсем), переставляют, заменяют более простыми по артикуляции. Эти недостатки речи (определяемые понятием *«физиологическая дислалия»*) объясняются возрастным несовершенством артикуляционного аппарата, а также недостаточным уровнем развития фонематического восприятия (восприятие и дифференциация фонем).

Вместе с тем, характерным для этого периода является достаточно уверенное воспроизведение детьми интонационно-ритмических, мелодических контуров слов, например: касянав (космонавт), пиямидкя (пирамидка), итая (гитара), камейка (скамейка) и т. п.

Н. С. Жукова отмечает, что качественный скачок в развитии речи ребенка происходит с момента появления у него возможности правильно строить несложные предложения и изменять слова по падежам, числам, лицам и временам. К концу преддошкольного периода дети общаются между собой и окружающими, используя структуру простого распространенного

предложения, употребляя при этом наиболее простые грамматические категории речи.

Родители и воспитатели должны быть информированы о том, что наиболее благоприятный и интенсивный период в развитии речи ребенка падает на первые 3 года жизни. Именно в этот период все функции центральной нервной системы, обеспечивающие формирование системы условно-рефлекторных связей, лежащих в основе 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» виде. Многие родители оценивают речевое развитие своего ребенка только по степени правильности звукопроизношения. Такой подход является ошибочным, поскольку показателем становления детской речи является своевременное развитие у ребенка способности использовать свой лексический запас в речевом общении с окружающими, в разных структурах предложений. Уже к 2,5—3 годам дети пользуются трех-четырёх-словными предложениями, используя различные грамматические формы (*иди — идет — идем — не иду; кукла — кукле — куклу*).

### Психофизиологические основы развития речи.

На основе данных антропологии, нейролингвистики, исследований детской речи В.В.Иванов определяет такую общую для филогенеза и онтогенеза *последовательность формирования речевых зон мозга*:

- 1) правополушарные зоны, отвечающие за жестовую семиотику и слова звукового языка;
- 2) задние зоны левого полушария, отвечающие за словесное наименование отдельных предметов;
- 3) передние зоны левого полушария, обеспечивающие построение сложных синтаксических структур.

Соответственно этапы развития коммуникации *homo sapiens* и знаковой деятельности ребенка таковы:

- 1) жестовая речь;
- 2) звуковые однословные обозначения предметов;
- 3) соединение слов в предложения.

Обследование детей конца первого и начала второго года жизни показало, что *двигательный анализатор* играет важную роль в развитии речи; отмечается влияние двигательной функции пальцев руки на состояние мозговой деятельности. Наблюдается высокая корреляция между развитием тонких движений пальцев кисти и развитием речи. Речь возникает благодаря взаимодействию трех участков коры. Один из них - **центр Брока** - располагается в лобной доле доминирующего полушария. Он передает код соседнему участку мозга, контролирующему мышцы лица, нижней челюсти, языка, неба и гортани, и тем самым приводит в действие речевой аппарат. Повреждение центра Брока вызывает одну из форм афазии

(полной или частичной утраты речи), при которой звуки артикулируются медленно и с трудом.

Второй участок - **центр Вернике** - расположен в височной доле мозга и обеспечивает понимание речи. Повреждение центра Вернике приводит к другой форме афазии — речь, оставаясь беглой, становится бессмысленной. Дугообразный пучок нервных волокон, по-видимому, передает слуховые импульсы из центра Вернике в центр Брока, что дает возможность повторить вслух услышанное слово.

Третий участок, примыкающий к центру Вернике, носит название **угловой извилины** и занимает ключевое положение в месте смыкания тех частей коры головного мозга, которые заведуют зрением, слухом и осязанием, то есть получают информацию из внешнего мира. Угловая извилина соединена с ними пучками нервных волокон и играет роль своего рода коммутатора, обеспечивая взаимодействия между разными типами поступающих извне сигналов. Например, она позволяет мозгу связать зрительный сигнал, вызванный видом чашки, со слуховым сигналом, возникающим, при прикосновении руки и чашки.

Решающая важность таких ассоциаций для речи становится особенно наглядной, когда мы наблюдаем, как маленькие дети выучивают названия предметов. Получая ответ на вопрос «а что это?», ребенок связывает зрительный образ предмета со звучанием слова и таким образом воспринимает название, автоматически фиксируя в памяти слуховой код этой ассоциации. Этот процесс ассоциирования и запоминания представляет собой первый шаг и основу основ приобретения речи.

Различают такие стороны речевой деятельности, взаимосвязанные между собой, как *восприятие, распознавание словесных сигналов, центральная смысловая переработка воспринятого сообщения и процессы, побуждающие речевое высказывание.*

В осуществлении речевой деятельности принимают участие оба полушария головного мозга, однако различные отделы коры играют в этом процессе разную роль. Процесс восприятия и распознавания звуковых словесных сигналов осуществляется при ведущем участии *вторичных корковых полей слухового анализатора, преимущественно левого (доминантного) полушария головного мозга.* Здесь осуществляется звуковой анализ и синтез речевых сигналов, обеспечивается распознавание фонематического состава речи. Нефонематические параметры звуков, такие как длительность, громкость, тембр, мелодичность и др., анализируются в основном в правой полушарии головного мозга. Таким образом, речеслуховой анализатор находится в височных долях левого и правого полушарий головного мозга.

*Грамматизация речи* ребенка указывает на движущий фактор развития речи - усложненное взаимодействие со средой, ставящее новые коммуникативные задачи, требующие новых адекватных средств их обозначения. Основные языковые структуры формируются в активной деятельности ребенка в доречевых актах, в которых младенец отражает основные реальные отношения действительности.

Электроэнцефалографические данные свидетельствуют о том, что с расширением сигнального значения слова у ребенка существенно меняется картина электрической активности мозга при предъявлении словесных сигналов: усиливаются процессы пространственной синхронизации биопотенциалов в ассоциативных отделах коры — лобных и нижнетеменных, особенно в левом полушарии.

Речевая функция в детском возрасте обладает особой пластичностью. У ребенка, уже научившегося говорить, поражение речевой области левого полушария приводит к полной афазии. Однако примерно через год речь восстанавливается. При этом ее центр перемещается в соответствующую зону правого полушария. Такая передача речевого доминирования от левого полушария к правому возможна лишь до 10-летнего возраста. После этого способность к формированию центра речи в любом из полушарий утрачивается.

Возможных причин здесь две: во-первых, развитие *базовых нейронных сетей*, необходимых для становления речи (а позже - для изучения второго языка), после 10 лет, по-видимому, уже не происходит; во-вторых, соответствующие области *недоминантного в отношении речи полушария* к этому возрасту уже начинают выполнять другие функции, в частности ориентации в пространстве, осознания размеров тела и его положения в окружающей среде.

Однако пластичность головного мозга, обеспечивающая восстановление речи в детском возрасте, дается недаром. У больных, чье правое полушарие вследствие поражения левого приняло на себя, кроме указанных неречевых, еще и речевые функции, общие умственные и речевые способности ниже, чем у здоровых людей.

Таким образом, постепенно в жизненном опыте ребенка формируются различные уровни обобщения предметов и действий словом, в результате чего отражение действительности становится широким и сложным. Однако при неблагоприятных условиях обобщающая функция слова может претерпеть обратное развитие и быть утрачена. Слово как «сигнал сигналов», следовательно, находится в постоянном развитии и не может рассматриваться как нечто неизменное, раз и навсегда данное. Огромное влияние на динамику развития сигнального значения слова оказывают условия жизни и воспитания ребенка, иначе говоря, выявляется тесное взаимодействие биологических и социальных факторов.

### **Формирование лексического строя речи.**

В начале второго года жизни словарь ребенка еще невелик — его объем составляет от 10 до 50 слов, но он уже пытается активно использовать эти слова в речевом общении. Первые 50 детских слов обычно обозначают вещи, на которые ребенок может воздействовать. Однако ребенка окружает гораздо больше предметов, которые могут действовать сами по себе, и еще больше тех, которые просто существуют в окружающем мире. Поэтому такие слова, как: *ложка, стул, кукла* гораздо более часто встречаются в активном словаре ребенка, чем, например, слово *облако*.

В возрасте от 1 года 10 месяцев до 2 лет объем активного словаря ребенка существенно возрастает и доходит до 300 слов. По данным специальных лингвистических исследований, имена существительные составляют в речи детей этого возраста 60—65% всех слов, глаголы — 20—25%, другие части речи — 10—15%, союзов в речи почти нет. Словарь очень быстро расширяется, новые слова появляются каждый день (106, 113, 190 и др.).

В возрасте 2-х лет у детей возникает период вопросов «что это?». Они хотят знать, как зовут пробежавшего мимо мальчика, залаявшую где-то вдалеке собаку. Если взрослые не могут удовлетворить интерес ребенка, то дети порой сами придумывают имя тому или иному предмету. Это является показателем и одновременно следствием развития у маленьких детей более высоких степеней обобщения воспринимаемых предметов и явлений окружающего мира.

На протяжении первой половины второго года жизни ребенок усваивает большое количество названий предметов и действий, но все они относятся пока к отдельным предметам и еще не получают обобщающего значения. В возрасте около 3 лет, когда ребенок уже овладел некоторыми элементарными видами предметно-практической деятельности, словарь расширяется очень быстро, достигая тысячи слов. При этом «пассивный словарь» содержит дополнительно еще примерно две-три сотни слов, которые ребенок понимает, хотя и не использует в своей речи. Резкое увеличение словарного запаса на втором и третьем году жизни ребенка может быть обусловлено рядом *причин*, упрощающих для ребенка овладение общей структурой языка:

- во-первых, наличием той или иной «акцентной модели» при усвоении новых слов. По ведущему способу усвоения новых слов все дети могут быть разделены на две группы, на что впервые обратил внимание еще И. А. Сикорский (1899). «Одни берут «взрослые» слова и сокращают их до одного, обычно первого слога. Другие не редуцируют слова, а строят его по правильной акцентно-слоговой модели — причем часто именно и только по такой модели, не воспроизводя артикуляций (примеры: [нанАна] «лекарство»; [тититИ] «кирпичи» и т. д.)»;
- во-вторых, стремлением ребенка воспроизвести общий облик слова, часто в ущерб точному воспроизведению его звуко-слоговой структуры. При этом в рамках данного звуко-комплекса отдельные артикуляции могут варьироваться;
- в-третьих, унификацией звукового облика слова, уподоблением всех его согласных по месту образования, что приводит к своего рода «гармонии согласных». Например: [дЕтити] «ботики», [бамАм] «банан» и др.

Усвоение новых слов происходит путем уподобления их готовой фонетической модели. Например: [дейейЕйа], первоначально «дорогая», используется одновременно для слов «батарея» и «дерево».

### Овладение значением слова.

Л. С. Выготским были установлены общие закономерности последовательного овладения ребенком значением слова как языкового знака. Согласно его концепции, усвоение ребенком значения слова идет в направлении от формирования *предметной отнесенности* к формированию «собственно значения» слова через усвоение его *обобщающей функции*, т. е. функции выделения и обобщения существенных признаков предмета, затем - *категориального значения* (усвоение слова как знака, обозначающего целую предметную категорию и относящего обозначаемый предмет к этой категории).

«Магистральный путь» усвоения ребенком значения слова предполагает постепенный переход от «*синкретического*» (определяемого практической деятельностью ребенка), «конкретного» значения слова как знака-обозначения, наименования предмета, к его *отвлеченному*, «понятийному» значению, включающему отображение многомерной системы связей и отношений обозначаемого предмета с другими предметами окружающей действительности. Предметно-практическая и игровая деятельность ребенка, наряду с практикой речевого общения со взрослым, выступает как важнейший и определяющий фактор формирования «первоначального» значения слова («протозначение»).

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

В период раннего и младшего дошкольного возраста слово в лексиконе ребенка пока еще «константно» и «мономорфно» по своему значению, однако в среднем и старшем дошкольном возрасте первое и единственное значение слова (как правило, максимально конкретное) дополняется еще одним — двумя значениями.

Определяющую роль при этом играет существенное расширение сферы познавательной деятельности и перевод ее на более высокий уровень в связи с началом «системного образования» (в дошкольных учреждениях или в семье). Каждое новое значение уже усвоенного слова (как звукового знака) формируется по той же «универсальной» схеме (от установления предметной отнесенности звукокомплекса к формированию его обобщающего, категориального и, наконец, «понятийного» значения), только в более короткие сроки.

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



ребенок относит его к определенному классу предметов или действий и тем самым создает образ предмета.

В структурной лингвистике выделяются слова с преобладающим наглядным компонентом (*собака, роза, чайник*) и абстрактным компонентом (*мысли, страна, животное, мебель, работа*).

Для ребенка раннего и младшего дошкольного возраста во всех словах преобладает наглядный компонент (*Завод — это где большая труба. Банк — там работает папа* и т. п.).

Одной из проблем для ребенка в усвоении значения слова является его *многозначность* — способность лексического знака обозначать несколько разных предметов одновременно. Из сказанного следует, что ребенок с трудом определяет слова с абстрактным компонентом (*смех, радость, доброта*). Усвоить их значение на основе сравнения вариантов их употребления в контексте речи для ребенка практически невозможно. Не менее сложно для ребенка овладеть сравнительной степенью прилагательных и наречий, поскольку для этого необходимо обладать некоторыми «ментальными», хранящимися в памяти, эталонами сравнения. У ребенка же имеются определенные умственные ограничения, обусловленные и уровнем его общего и познавательного развития, и отсутствием соответствующего опыта. Поэтому, несмотря на прогресс в языковом развитии, слово для трехлетнего ребенка продолжает оставаться конкретным.

Если взрослый может дать достаточно развернутое определение любого слова (*Собака — это домашнее животное, которое относится к классу млекопитающих, живет вместе с человеком и помогает ему...*), то «определение» ребенка будет очень конкретным и ситуативным (*Собака - она у нас дома, в деревне живет*). Маленькие дети также с трудом осваивают метафоричность и в целом переносные значения слов, задавая «несуразные» вопросы (*От кого отстают часы? Куда идет кино?* и т. п.). Некоторые дети считают, что любой автомат (даже с газированной водой) должен стрелять, раз он так называется, и на любой машине, даже стиральной, можно куда-нибудь поехать. Аналогичным образом дети переделывают и тексты, заменяя абстрактные и незнакомые слова на более конкретные и понятные им, хотя, возможно, и не существующие в языке.

### **Закономерности овладения синтаксисом.**

По замечанию американского психолингвиста С. Эрвин-Трипп, маленький ребенок очень умело делает вид, что он знает правила взрослого языка. Так, сначала он говорит словами, которые обладают коммуникативной силой предложений, например: *Мама!* может иметь несколько значений, которые определяются только по неречевому контексту: *Мама, дай; А вот и мама; Я есть хочу* и т. д.

Затем в овладении синтаксисом начинается период *двусоставных предложений*. Двусоставные предложения используются в разных семантических функциях — для называния *места* («Баба кеся» - «Бабушка кресло», *Гусь тута*); для *просьбы* (*Еще мака* - «Еще молока», *Дай тясы* - «Дай часы»); для описания *ситуации* (*Папа бай-бай. Тетя там*); для *отрицания* (*Немоко* - «Не мокро»). Этап двухсловных

высказываний («протопредложения») в речи детей раннего возраста является определяющим этапом в овладении синтаксисом речи.

Следующий этап формирования синтаксической стороны речи - *появление развитых синтаксических форм*, которые могут выполнять в речевых высказываниях ребенка самые разные функции: смыслового объединения отображаемых в речи предметов (*Я вижу чашку и стакан.*), атрибуции (*Это «выходная» шляпа.*), указания на принадлежность (*Это носки Вовы.*), местоположение предмета (*Кофта на стуле.*), отображения отношений типа: «субъект-объект» (*Катя кидает мячик* и т. п.).

Начиная с трехлетнего возраста в речи детей появляются «иерархические конструкции». Ребенок в одной фразе начинает говорить с группы сказуемого, а потом тут же меняет ее на группу подлежащего-сказуемого (*Хочу это... Саша хочет это; Строит дом. Миша строит дом.*). Эти фразы не представляют собой просто «механические» цепочки из нескольких слов. Об этом свидетельствует, в частности, тот факт, что ребенок нередко расширяет такие глагольные группы до целого законченного предложения. (*Встала... Кошка встала... Кошка встала на столе.*) Л.В. Щерба ввел в прикладную лингвистику понятие «отрицательного языкового материала» как такого речевого высказывания, которое не понимается или понимается с трудом, а потому не достигает своей цели. По его мнению, ребенок вначале производит отрицательный языковой материал, но достаточно быстро «научается» правильно просить что-нибудь, так как его непонятные просьбы не выполняются.

### Типичные грамматические ошибки в речи детей.

В речи детей раннего и дошкольного возраста встречаются ошибки, которые настолько распространены, что их можно рассматривать как своего рода одну из закономерностей языкового развития нормально развивающегося ребенка.

При употреблении *глаголов* наиболее частой ошибкой детей является построение глагольных форм по образцу одной, наиболее доступной для понимания (и, как правило, уже усвоенной ребенком). Например, русские дети в определенном возрасте неправильно употребляют некоторые глагольные формы (*вставаю, лизаю, жеваю*). Но такие формы не являются «изобретением» ребенка: он, опознавая в словах, которые говорят взрослые, некоторые модели грамматической формы слов (*хватая, ломаю, засыпаю*), берет их за образец, поскольку ему проще использовать одну стандартную форму глагола, чем несколько. Нередко такое подражание происходит по образцу только что услышанной формы глагола.

- *Саша, вставай, я тебя уже давно бужу.*

- *Нет, я еще поспу,* — говорит в ответ трехлетний мальчик.

Среди типичных ошибок в речи детей следует отметить употребление прошедшего времени глаголов *только в женском роде* (с окончанием на [-а]) вместо мужского: *Я попила; Я пошла*. Мальчики употребляют эту форму, так как слышат ее от мам, бабушек и других лиц женского пола. Другая причина

ошибок состоит в том, что произносить открытые слоги (с окончанием на гласные) легче, чем закрытые (с окончанием на согласные).

Достаточно часто маленькие дети ошибаются и в употреблении падежных окончаний имен существительных.

- *Возьмем, все стулы и сделаем поезд*, — предлагает один ребенок другому.  
- *Нет, нельзя*, - возражает тот, - *здесь мало стулов*.

Образование творительного падежа может происходить ошибочно из-за («скопированного» с других вариантов словоизменения) присоединения к корню существительного окончания *-ом* независимо от рода существительного (*иголком, ложком, кошком* и т. п.).

Нередко в речи детей отмечаются ошибки в употреблении рода имен существительных (*лошадиха, людь, коров* вместо *бык*; *кош* вместо *кот* и др.).

Часто дети ошибочно образуют сравнительную степень имен прилагательных (*хорошее — плохое, высокое — короткое*) по примеру общепринятых форм (*сильнее, веселее, длиннее*). То же касается образования сравнительной степени «отыменных» прилагательных, например: *А наш лес все равно соснее вашего* (то есть в нем больше сосен).

Ошибки при усвоении языка — явление совершенно естественное для нормально протекающего онтогенеза речевой деятельности. В то же время ошибки, «типичные» для языкового развития, нельзя оставлять без внимания; необходимо поправлять ребенка, внося коррективы в его речь. Если взрослый не обращает на них внимания, речь ребенка может долго оставаться неправильной в грамматическом отношении. Некоторые педагоги полагают, что не следует повторять за детьми ошибочно произносимые ими слова и фразы как «смешные нелепости», особенно в присутствии самих детей. Некоторые дети гордятся тем, что им удалось рассмешить взрослых, и начинают уже намеренно говорить неправильно. Все случаи неправильного речевого поведения детей должны быть предметом самого пристального внимания педагогов.

### **Речь взрослых, обращенная к ребенку, как важнейший фактор формирования речевой деятельности в онтогенезе.**

Роль родителей в успешном овладении ребенком языком достаточно велика. Если речевое окружение и языковая среда не обеспечивают в полной мере потребности необходимой речевой практики ребенка, он оказывается не в состоянии усвоить язык в достаточном объеме.

Педагогические наблюдения показывают, что многие родители игнорируют этот важнейший фактор речевого развития, в частности, взрослые редко поправляют грамматические ошибки детей. Противоположный подход чаще используют родители, обладающие высоким социо-экономическим статусом. Но они в большинстве случаев поправляют детей, когда их высказывания по смыслу не соответствуют отображаемой в речи действительности. Реагируя только на содержание высказываний ребенка, родители редко исправляют грамматические ошибки его речи.

В зарубежной психолингвистической литературе эта проблема - невнимание к грамматическим ошибкам в речи детей — получила название проблемы «*негативных данных*».

Другая «негативная» особенность общения взрослых с детьми состоит в том, что взрослые говорят с ними иначе, нежели в общении между собой. Так, спрашивая о возрасте (*А сколько нам годиков?*) или об имени ребенка (*Как нас зовут?*), взрослый использует уменьшительные суффиксы или обращается к ребенку с помощью «объединительного» местоимения «мы» (так иногда делает врач, обращаясь к пациенту). Говоря с ребенком, взрослый может присесть перед ним на корточки и разговаривать неестественно высоким, как бы не своим голосом. Такого рода язык психолингвисты называют «*родительским*», или «*нянькиным*» языком. В речи, адресованной ребенку, есть и некоторые особенности синтаксиса. В частности, используемые родителями фразы, достаточно коротки и обладают простой структурой. Взрослый, обращаясь к ребенку, скорее будет использовать простые слова разговорного стиля речи (*Собачка хочет пить водичку.*), чем лексику книжного и тем более научного стиля.

Иногда в речи взрослых можно услышать фразы с временным несоответствием грамматических форм, например: *Сейчас мамочка дает Вовочке помидорчик*, (вместо *даст*), а также «некорректное» использование имен собственных вместо местоимений (например, ребенок говорит про себя: *Ваня даст Оле помидор.*). Отсутствие личных местоимений в речи детей до двух лет как бы фиксируется на «периферии языкового сознания взрослых», и они упрощают свою речь при общении с ребенком.

Говоря о лексике, отметим, что слова, которые употребляют взрослые в беседе с детьми, по своей семантике — *слова обиходно-просторечного лексикона*.

Например: *видеть* (вместо *заметить*), *рассказать* (вместо *пересказать*), *кушать* (вместо *есть* или *питаться*) и т. д.

Нередко взрослые, говоря с детьми, как бы обращаются к «семантическим примитивам». В одном случае они будут говорить менее «конкретно» (*Посмотри, какая собачка красивая.*), в другом, наоборот, - стремятся использовать родовые наименования (*Чудо, что за расписная посуда*) вместо видовых (*Посмотри, какая красивая красная чашечка*). Кроме того, взрослые чаще говорят с ребенком о том, что происходит в непосредственной близости (*Вон бабочка на цветочек села.*), а не об «удаленных» от ребенка предметах и явлениях, что также не способствует накоплению словаря слов с абстрактным значением.

Слова, с которыми взрослые обращаются к детям, достаточно часто содержат *уменьшительно-ласкательные суффиксы* (*грибочек, стульчик, машинка, кошечка, птичка* и т. п.). Они содержат ярко выраженное эмоциональное значение и относятся лингвистами к разряду субъективно-оценочных. Дело в том, что ребенок от двух до четырех лет в своей игре и речи персонифицирует предметы и явления окружающего мира. Он как бы уподобляет предметы себе, выражая к ним доброе отношение. А взрослые помогают ему в этом, используя чаще именно те слова, которые соответствуют уровню его развития.

Еще одна особенность «родительского» языка состоит в том, что взрослые говорят с детьми медленнее, делают больше пауз и изменяют тембр голоса. Кроме того, они делают *акцентное* (более сильное) логическое ударение на большем количестве слов, чем во «взрослой» речи. Такое утрированное произнесение имеет целью подчеркнуть важность говоримого и обратить внимание ребенка на то, что взрослый считает важным. Характерно, что делается это часто с помощью повышения громкости речи, а не с помощью порядка слов, которым ребенок-дошкольник пока не овладел.

Некоторые исследователи полагают, что мужчины (папы, дедушки и воспитатели) делают это в менее детской манере, чем женщины (мамы, бабушки, педагоги-воспитатели). Вместе с тем, если ребенок предлагает взрослому какую-нибудь тему для разговора, то матери уделяют ей больше времени, чем отцы.

Отмечается различие между родителями и в подходах к развитию *коммуникативных навыков* у ребенка. Так, матери, как правило, более внимательные и понимающие коммуникаторы, обеспечивающие максимум комфортного общения для ребенка. Зато отцы нередко лучше готовят детей к общению с незнакомыми взрослыми. Родители тем самым как бы дополняют друг друга. И одновременно, сами того не замечая, взрослые обучают ребенка языку и правилам речевого общения.

Специалистам, занимающимся формированием речи детей и подростков (педагогам, психологам и др.), очень важно хорошо знать общие закономерности формирования речевой деятельности в онтогенезе, изучением которых, наряду с общей психологией и лингвистикой, занимается психолингвистика развития. основной задачей коррекционной логопедической работы является формирование комплексного *речевого умения* — способности к адекватному осуществлению речевой деятельности во всех ее возможных проявлениях, в любых ситуациях речевой коммуникации. При решении этой основной задачи коррекционной работы логопед опирается на знание основных закономерностей, основных этапов и особенностей формирования речи и усвоения языка в онтогенетическом развитии человека.

Подготовил учитель-логопед Горина Е.В.