

УДК 376

Ковригина Лариса Валентиновна

*Кандидат педагогических наук, профессор кафедры логопедии и детской речи,
Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск.*

E-mail: larisa_kovriguna@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИКО- ГРАММАТИЧЕСКИХ СТРУКТУР ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ 7–8 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье описаны результаты исследования одной из важнейших проблем логопсихологии и лингвopsихологии – изучение механизмов нарушения речемыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, выявлены особенности понимания и использования в речи логико-грамматических структур детьми 7–8 лет с общим недоразвитием речи. Исследование показало, что дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности в понимании глубинных структур высказывания, что закономерно влечет за собой нарушение понимания смысла обращенной речи и использования логико-грамматических конструкций в самостоятельной речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, лингвopsихология, речевая деятельность, логико-грамматические структуры, инверсия, атрибутивный падеж, коррекционная работа.

Kovrigina Larisa Valentinovna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of Department of Speech Therapy
and Child Speech, Novosibirsk State Pedagogical University*

PECULIARITIES OF DEVELOPING LOGICAL-GRAMMATICAL STRUCTURES OF UTTERANCES IN 7 TO 8 YEAR-OLD CHILDREN WITH GENERAL SPEECH IMMATURITY

The article describes the results of the study on speech and cognitive disorder mechanisms in primary schoolchildren with general speech immaturity as one of the most important problems in the fields of speech psychology and language development psychology. The author identifies the specific features in how schoolchildren with general speech immaturity comprehend and use logical-grammatical structures. The study found that children with general speech immaturity experience difficulties understanding the underlying meaning of utterances, which naturally entails difficulties in comprehension and the use of logical-grammatical structures in their own speech.

Keywords: general speech immaturity, language development psychology, act of speaking, logical-grammatical structures, inversion, attributive case, remedial support (intervention in speech and language therapy practice).

Одной из проблем, которые в одинаковой степени интересны как для общепсихологического, так и для логопсихологического изучения, в течение многих десятилетий является связь мышления и речи, а также способы выражения продуктов мышления в речи.

Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова утверждают, что нарушения лексического развития у детей с общим недоразвитием речи проявляются не только в ограниченности словарного запаса, вербальных парафазиях и вариативности лексических замен, но и в более позднем формировании лексической системности, организации семантических полей, качественном своеобразии этих процессов. Как и в норме, у детей 7–8 лет с общим недоразвитием речи так же происходят качественные изменения в соотношении синтагматических и парадигматических реакций. Однако у детей с общим недоразвитием речи к 7–8 годам парадигматические ассоциации не становятся доминирующими и составляют лишь четверть всех ассоциаций [6], что говорит о несформированности у ребенка операций словесно-логического мышления и о неготовности воспринимать логико-грамматические конструкции, относящиеся к «коммуникации отношений».

Формирование грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарем. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на осно-

ве большого количества языковых правил [6].

Своеобразие овладения грамматическим строем речи детьми с общим недоразвитием речи проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития. У этих детей выявляются затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании. Л. Ф. Спинова отмечает, что отсутствие набора семантических эквивалентов приводит к частым неоправданным смысловым замещениям, к ошибкам при выборе из ряда сходных слов необходимого для данного контекста [10].

Нарушения грамматического строя речи при общем недоразвитии речи обусловлены недоразвитием морфологических и синтаксических обобщений, несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц и элементов из закрепленной в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры [6].

Результаты исследований Е. Н. Дроздовой и А. В. Кротковой показывают, что особенности овладения дошкольниками с общим недоразвитием речи лексическими и грамматическими средствами оформления высказывания тесно связаны и вызывают нарушения процессов анализа, синтеза и обобщения отдельных языковых единиц [4].

Таким образом, бедность словаря, нарушения фонематического восприятия при сохранном слухе, несформированность грамматического строя речи приводят к тому, что ребенок часто не понимает или понимает не точно обращенную к нему речь, то есть нарушения лексико-грамматического компонента проявляются не только в экспрессивной, но и в импрессивной речи, в частности, в виде нарушения понимания логико-грамматических конструкций.

И. А. Зимняя определяет понимание с точки зрения лингвопсихологии речевой деятельности как положительный результат процесса осмысления в акте восприятия речевого сообщения [5]. По Л. С. Цветковой, процесс восприятия речи имеет три взаимодействующих уровня его структурной организации: сенсомоторный, лингвистический и психологический уровни [11].

Очевидно, что для рассмотрения вопроса о понимании логико-грамматических конструкций детьми с общим недоразвитием речи наибольший интерес представляет лингвистический (лексико-грамматический) уровень, который обеспечивает понимание предметного содержания на уровне значения. Этот уровень включает [11]:

- звено фонемного анализа выделенных из звукового потока слов;
- звено оперативной слухоречевой памяти;
- звено, обеспечивающее перешифровку логико-грамматической организации речи, т. е. грамматики в значение.

В описании В. П. Глухова и В. А. Ковшикова этот уровень речевосприятия реализуется на основе осуществления комплекса взаимосвязанных «языковых» и «семантических» операций. При идентификации слова как знака языка используются операции дифференциации слов по их значению, актуализации всех основных значений слова. Все выделенные слова (удерживаемые в сознании посредством механизма оперативной памяти) сопоставляются между собой, и на этой основе выделяются и анализируются (по грамматическим и семантическим параметрам) устойчивые словосочетания. Здесь также большое значение имеют операции морфемного анализа (в виде идентификации и сопоставления грамматических форм слов). На основе сопоставления значений слов и словосочетаний происходит понимание воспринятой фразы как сообщения о каком-то факте, явлении окружающей действительности, что и является «положительным» результатом деятельности восприятия на лингвистическом уровне [3].

Понимание логико-грамматических структур, по мнению Л. С. Цветковой, включает операции сопоставления слов во фразе, выделения значений слов и их сочетаний внутри фразы, торможения несущественного впечатления и выделения системы отношений, скрытой за определенными грамматическими конструкциями [11].

Можно сделать вывод, что сложность и неоднородность процесса восприятия и понимания речи обуславливаются целым рядом объек-

тивных и субъективных факторов. К объективным факторам, как полагает И. А. Зимняя, относится сам объект восприятия – речевое сообщение [5], характер которого определяется языковыми особенностями (фонетическими, грамматическими, лексическими, стилистическими) и логико-смысловой структурой текста сообщения (степень сложности грамматических форм выражения мысли). С точки зрения Л. И. Алексинной и Т. Н. Вержбицкой, наилучшим восприятие становится при максимальной длине и максимальной глубине фразы [1].

По мнению А. Р. Лурии, если понимание синтагматических структур в их самом простом виде может осуществляться непосредственно, то декодирование парадигматических структур чаще всего требует известных дополнительных грамматических операций в виде трансформации данной структуры в другую, более доступную [8].

В связи с тем, что различия «коммуникации событий» и «коммуникации отношений» в большей степени определяются спецификой их семантической стороны и грамматического строения (в случае «коммуникации отношений» зачастую используются довольно сложные формы грамматических средств), ответственность за декодирование этих конструкций берут на себя разные виды вербального мышления. Данные нейролингвистических исследований, описываемых Ю. А. Шулекиной, свидетельствуют о соответствии функции наглядно-образного мышления процессу декодирования кон-

струкций типа «коммуникации событий», тогда как операции вербально-логического мышления участвуют в декодировании конструкций типа «коммуникации отношений» [12].

В свою очередь Д. Б. Эльконин утверждал, что при исследовании уровня компетенций детей с общим недоразвитием речи выявляется, что уровень их словесно-логического мышления несколько ниже возрастной нормы [13].

По данным И. Т. Власенко в школьном возрасте у детей с общим недоразвитием речи мышление сохраняет свою зависимость от системного недоразвития речи. Это проявляется, в частности, при необходимости опосредствованного запоминания, требующего установления речемыслительной связи слова с предметным образом во внутреннем плане. Трудности выполнения такого задания связаны с недостаточной сформированностью у этих детей механизма внутренней речи при переходе от речевых конструкций к мыслительным и наоборот [2].

А. Р. Лурия подробно описывает зависимость нарушений понимания различных видов логико-грамматических конструкций при поражениях различных отделов головного мозга: височных отделов левого полушария, теменно-затылочных систем левого полушария, передних отделов мозга. Отдельно автором рассматривается явление импрессивного аграмматизма, истинные формы которого возникают при поражениях левой нижней теменной и теменно-затылочной областей, для которого характерно то, что больной может логически

прийти к правильным выводам о значении конструкции, но остается не в состоянии непосредственно «схватить» ее значение. Это указывает, что он пришел к правильному выводу лишь путем формального рассуждения, а не путем подлинного «переживания отношений», выраженных в этой конструкции, так как предъявленный в известной сукцессивной форме ряд лексических значений не объединяется в одну логико-грамматическую структуру, что и делает подлинное понимание этих конструкций недоступным. Нарушения в сложных речевых операциях, возникающие при данных поражениях, носят очень специальный характер и сохраняют внутреннюю связь с распадом сложных форм ориентировки в пространстве и с нарушением ориентированных (или асимметричных) пространственных синтезов [7].

Так как общее недоразвитие речи как системное нарушение, описанное на симптомологическом уровне, может быть обусловлено различными клиническими формами нарушения речи, то оно может включать в себя нарушение формирования логико-грамматических конструкций естественным образом на основании общей этиологии.

Для преодоления этих нарушений и способствования формированию логико-грамматических конструкций у детей необходима своевременная систематическая помощь, в том числе методами логопедии.

Выявление особенностей сформированности логико-грамматических конструкций у детей 7–8 лет

с общим недоразвитием речи требует использования системы диагностических заданий, направленных на:

- понимание активных и пассивных обратимых конструкций;
- исправление предложений с пассивными конструкциями;
- понимание речевых конструкций родительного атрибутивного падежа;
- понимание предлогов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов;
- определение места предмета при помощи предлогов;
- верификацию и исправление сложноподчиненных предложений;
- понимание конструкций с инвертированным порядком слов;
- понимание сложных фраз с придаточными предложениями;
- понимание смысловой инверсии;
- понимание сравнительных конструкций;
- составление сравнительных конструкций;
- исключение предметов.

При выполнении заданий дети с общим недоразвитием речи в отличие от сверстников с нормальным речевым развитием испытывают значительные трудности.

Они с трудом устанавливают отношения между объектами, будучи не в состоянии определить действующее лицо; не могут внести исправления в неправильные необратимые речевые конструкции, стремясь заменить пассивную активной. Например, нарушенную фразу *«солнце освещается землей»* заменяли фразой *«солнце освещает землю»* вместо *«земля освещается солнцем»*.

Понимание синтаксических конструкций с родительным атрибутивным (*дочка мамы, сын папы* и т. д.) падежом вызывает у большинства детей 7–8 лет с общим недоразвитием речи замешательство: понимая значение каждого отдельного слова в словосочетании, они тем не менее не могут показать на предъявленной картинке требуемое лицо.

Декодирование логико-грамматических конструкций, в которых допущена инверсия (*ученика слушал учитель; мышку испугал кот*) показывает наличие трудностей в понимании значения высказывания, т. е. ребенок не в состоянии абстрагироваться от непосредственных ложных суждений.

Понимание смысловой инверсии младшим школьникам с общим недоразвитием речи практически недоступно. Дети плохо справляются с декодированием двойного отрицания и совсем не справляются с выявлением смысла понятия типа «*менее короткий*» или «*более длинный*».

Высказывания, в которых непосредственное значение слов, включенных в предложение, противоположно значению, заложенному говорящим «*менее длинный*», также недоступны их пониманию.

Выявленные трудности в формировании понимания и использования логико-грамматических конструкций детьми 7–8 лет с общим недоразвитием речи не преодолеваются спонтанно, так как логико-грамматические структуры являются речевым выражением смысловых и пространственных отношений, и овладение ими непосредственно зависит от сформированности представлений

о предметах и явлениях окружающей действительности.

Поэтому коррекционные занятия с детьми с общим недоразвитием речи должны включать работу над развитием смысловых отношений между явлениями, пространственных представлений, лежащих в основе логико-грамматических конструкций.

Положительные результаты дает использование таких приемов, как узнавание геометрических фигур, сличение двух геометрических узоров – от резко отличающихся до почти сходных, выделение главных геометрических элементов в узоре, воспроизведение узора по образцу, срисовывание фигур, а также конструирование. Е. С. Слепович при этом полагает, что особое внимание следует уделять оречевлению детьми своих действий [9].

При усвоении пространственных представлений и анализе взаимоотношений между объектами в пространстве значительно улучшается грамматический строй речи, использование глубинно-синтаксических конструкций, понимание детьми причинно-следственных связей, логическое мышление.

Не менее очевидно, что успешное овладение логико-грамматическими конструкциями невозможно без развития словесно-логического мышления. В процессе логопедической работы у детей могут быть сформированы необходимые мыслительные операции, например: выделять в предметах свойства; выделять в предметах общие и отличительные свойства; отличать в предметах существенные (важные) свойства с точки зре-

ния определенного понятия от свойств несущественных (неважных); сравнивать объекты. Помимо этого дети должны овладеть такими приемами мышления, как прием выведения следствий с соблюдением требований закона контрапозиции и прием классификации.

Только тогда в результате специально организованного обучения с детьми, имеющими проблемы в ос-

мыслении сложных логико-грамматических конструкций, удастся не только преодолеть эти нарушения, но и постепенно сформировать у них словесно-логическое мышление, развивая познавательную деятельность в целом, и подготовить к успешному использованию сформированных логико-грамматических структур в учебной деятельности.

Список литературы

1. *Вержбицкая Т. Н., Алексина Л. И.* Психолингвистика. – Минск: БГПУ, 2007. – 245 с.
2. *Власенко И. Т.* Проблемы изучения познавательной деятельности детей с алалией [Электронный ресурс]. <http://texts.news/psihologiya-logopsihologiya/itvlasenko-problemyi-izucheniya-poznavatelnoy-34301.html> (дата обращения: 15.03.2016).
3. *Глухов В. П., Ковшиков В. А.* Основы психолингвистики. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 351 с.
4. *Дроздова Е. Н., Кроткова А. В.* Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 26–34.
5. *Зимняя И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
6. *Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
7. *Лурия А. Р.* Высшие корковые функции человека. – М.: Изд-во МГУ, 1962. – 432 с.
8. *Лурия А. Р.* Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 416 с.
9. *Слепович Е. С.* Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. – Минск: Нар. асвета, 1989. – 64 с.
10. *Спирова Л. Ф.* Принципы построения работы по обучению языку // Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями / под ред. А. А. Алмазовой, В. И. Селиверстова. – М.: Владос, 2010. – С. 45–52.
11. *Цветкова Л. С.* Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность. – М.: МПСИ: Модэк, 2004. – 424 с.
12. *Шулекина Ю. А.* Понимание логико-грамматических конструкций языка учащимися первых классов общеобразовательной школы с неглубокой речевой патологией // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2008. – № 4. – С. 97–104.
13. *Эльконин Д. Б.* Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д. И. Фельдштейн. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2003. – С. 219–221.

Принята в печать: 19.04.2016 г.