



РУМЦ
СЗФО ЧГУ

Ресурсный учебно-методический центр
Северо-Западного федерального округа
по обучению инвалидов и лиц
с ограниченными возможностями
здоровья в ЧГУ

**АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ:
УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ**

**«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

Разработчики:

канд. пед. наук, доцент, ЧГУ	<i>О.Л. Леханова</i>
канд. пед. наук, доцент, ЧГУ	<i>Т.В. Захарова</i>
канд. психол. наук, доцент, ЧГУ	<i>И.А. Бучилова</i>
доктор филолог. наук, профессор	<i>Е.В. Грудева</i>

Рецензенты:

доктор филолог. наук, профессор, зав. кафедрой русского языка, общего языкознания и массовой коммуникации ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»	<i>Л.Н. Чурилина</i>
доктор пед. наук, профессор, декан факультета дефектологии и социальной работы, заведующий кафедрой логопедии ФГАОУ ВО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина»	<i>Е.Т. Логинова</i>

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 2

Содержание

Введение	4
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ	7
Раздел I. СОВРЕМЕННЫЕ РЕЧЕЯЗЫКОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	7
1.1. Общие сведения о языке и речи. Место и роль речезыковой проблематики в теории и практике образования	7
1.2. Фонетика и фонология в образовательной практике	13
1.3. Лексикология как направление профессиональных интересов педагога	24
1.4. Лексико-семантические отношения в русском языке. Лексическая семантика и мотивация номинации как ключевые аспекты для образования.	28
1.5. Морфология как раздел грамматики. Значение освоения грамматики для образовательной деятельности	33
1.6. Словообразование как значимый для практики образования раздел науки о языке. Основные способы словообразования	36
1.7. Сопоставительный анализ синтаксических единиц. Ключевые вопросы изучения синтаксиса	39
1.8. Текст как объект исследования и анализа в образовательной деятельности	46
Вопросы для закрепления материала	49
Задания для самостоятельной работы	50
Список использованных источников	51
Раздел II. ПСИХОЛИНГВИСТИКА КАК БАЗОВАЯ НАУКА ДЛЯ РЕШЕНИЯ РЕЧЕЯЗЫКОВЫХ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ	53
2.1. Методология психолингвистики как науки и её значение в теории и практике образования	53
2.2. История психолингвистики и её научно-теоретические основы	58
2.3. Основные вопросы и положения теории речевой деятельности. Виды и формы речевого высказывания	66
2.4. Восприятие и понимание речи как основной показатель эффективности образовательной деятельности. Языковая способность и языковая активность	74
2.5. Роль ключевых слов в процессах восприятия и порождения текста	80
Вопросы для закрепления материала	89
Задания для самостоятельной работы	90
Список использованных источников	91

	АДАптированные учебно-методические материалы: учебное пособие	
	«Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности»	стр. 3
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

Раздел III. ОНТОГЕНЕЗ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	94
3.1. История развития онтолингвистики и её значение в теории и практике образования	94
3.2. Основные методы изучения речи ребенка	96
3.3. Основные концепции освоения ребенком родного языка	102
3.4. Поэтапное формирование речевой способности в процессе развития и образования	105
3.5. Механизмы и закономерности развития речи и усвоения системы языка. Роль педагога в этом процессе.	111
3.6. Развитие фонологии. Роль педагога в усвоении фонетической системы родного языка.	119
3.7. Формирование лексикона средствами образовательной деятельности	122
3.8. Развитие грамматики и связной речи в практике образования	128
3.9. Освоение ребенком русского языка как второго в ситуации естественного билингвизма	138
3.10. Особенности письма детей-инофонов	141
Вопросы для закрепления материала	146
Задания для самостоятельной работы	147
Список использованных источников	148
	152
ПРИЛОЖЕНИЯ	
Методические указания для обучающихся по освоению дисциплин лингвистического цикла	152
<i>Рекомендации по организации образовательной деятельности</i>	152
<i>Рекомендации студентам по учёту индивидуальных возможностей и состояния здоровья</i>	156
Методические рекомендации по работе со студентами с ОВЗ и инвалидностью	163
Планы практических занятий	171
Материалы для самоаттестации	192
Словарь основных терминов и понятий	207

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 4

1. Введение

Современный педагог общего, специального (коррекционного) и инклюзивного образования в числе центральных задач своей работы непременно планирует формирование у детей полноценной речевой деятельности, речезыковых и коммуникативных компетенций. Решение этих задач предполагает наличие у специалиста знаний в области филологии, лингвистики и психолингвистики. Комплекс этих научных дисциплин позволяет не только проектировать цели и задачи работы по освоению детьми средств и компонентов речевой деятельности, но и дает возможность осуществлять комплексную оценку речи ребенка, уровня ее развития, специфических особенностей и состояния отдельных ее компонентов и сторон.

Данное пособие нацелено на создание современного учебно-методического обеспечения для формирования у будущих специалистов готовности к использованию филологических и психолингвистических знаний в профессиональной деятельности по диагностике, коррекции, формированию и развитию у детей полноценной речевой деятельности, вовлечению в этот процесс других специалистов и родителей. Представленный в пособии материал позволяет сформировать у студентов знания в области комплексного изучения знакового поведения человека, а также компетенции, включающие способность к рациональному выбору и реализации образовательных программ с учетом речезыковой действительности, способность к организации и осуществлению психолого-педагогического обследования с целью выбора индивидуальной образовательной траектории, готовность к лингвистическому анализу и к использованию знаний в области современного русского литературного языка в профессиональной деятельности.

В процессе работы с данным пособием обучающиеся приобретают знания в области сферы и задач использования лингвистических и психолингвистических знаний в профессиональной деятельности педагога, в социальном взаимодействии с участниками педагогического процесса и в социальной сфере; знакомятся с основными направлениями анализа речезыковых фактов и возможности их реализации в зависимости от содержания и задач профессиональной деятельности; получают представления об основных проблемах и принципах использования сведений о речезыковой действительности в профессиональной деятельности педагога. Кроме того, пособие позволяет узнать типологию речезыковых ошибок и их возможные причины; теорию и методологию общей и возрастной психолингвистики, ее экспериментально-методический аппарат; актуальные проблемы развития психолингвистики и онтолингвистики в

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 5

современный период; природу психолингвистических механизмов, закономерности развития речи и механизмы усвоения системы языка в онтогенезе, а также структуру и природу речевой и языковой способности и компетенции.

Выполнение представленных в пособии практических заданий позволяет будущим специалистам научиться определять лингвистические и психолингвистические особенности речи детей; производить отбор речезыкового материала для различных видов профессиональной деятельности; интерпретировать языковые факты и явления, раскрывающие психолингвистическую природу языкового поведения человека; исследовать интегративные мыслительные процессы, порождающие и воспринимающие речь, изучать динамику психолингвистического подхода к моделированию речевой деятельности; использовать аналитический аппарат психолингвистики в практике психолого-педагогического изучения детей с целью определения надежных показателей их речезыкового и когнитивного развития. Все это позволяет бакалаврам и магистрам овладеть навыками анализа речезыковых фактов в соответствии с задачами профессиональной деятельности; освоить современные подходы к разработке диагностических методов психолингвистического и лингвистического изучения речевой продукции обучающихся в устной и письменной форме, а также способы оперирования психолингвистическим и лингвистическим инструментарием. Будущие специалисты учатся применять психолингвистические и лингвистические критерии оценки готовой речевой продукции детей и методы выявления типологии имеющихся у детей языковых ошибок, определения рациональных способов их устранения.

Пособие включает в себя три раздела.

Первый раздел (автор Т.В. Захарова) посвящен анализу современных речезыковых проблем образования. Глава состоит из восьми параграфов, в которых последовательно рассматриваются общие сведения о языке и речи, а также место и роль речезыковой проблематике в теории и практике образования. Представленный в главе материал позволяет получить представление о различных уровнях языковой системы, средствах и способах их изучения, освоения и описания.

Второй раздел (автор О.Л. Леханова) посвящен рассмотрению вопросов общей психолингвистики. Помимо методологического аппарата дисциплины, ее основ и истории, в главе представлены материалы, посвященные анализу языковой способности и языковой активности, основных теорий и концепций порождения и восприятия речи.

В третьем разделе (авторы О.Л. Леханова, И.А. Бучилова) освещены наиболее значимые для будущего педагога вопросы онтолингвистики. В главе описаны основные методы изучения детской речи, этапы, механизмы и

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 6

закономерности ее развития и формирования, характеристики, свойственные детской речи. Особенности освоения ребенком русского языка как второго в ситуации естественного билингвизма и особенности процесса письма детей-инофонов.

В конце каждого раздела представлены вопросы для закрепления материала, задания для самостоятельной работы, список использованных источников.

В приложении приведены материалы, позволяющие преподавателю организовать процесс обучения студентов, а также оценить степень освоенности предмета. Контрольно-измерительные материалы в виде тестов, приведенные в приложении, позволят повторить материал и оценить знания по предмету.

Авторы признательны студентам, бакалаврам, магистрам, аспирантам, слушателям курсов повышения квалификации и программ переподготовки за ценные вопросы и предложения в ходе изучения дисциплин, нашедших отражение в пособии. Это во многом определило не только содержание, но и глубину освещения отдельных тем. Особую благодарность хочется выразить доктору филологических наук, профессору Стелле Наумовне Цейтлин и нашим коллегам-филологам из гуманитарного института Череповецкого государственного университета за энтузиазм, проявленный при организации семинаров по детской речи, за предоставляемую возможность постоянного сотрудничества в обсуждении значимых для педагогики филологических, лингвистических и психолингвистических аспектов общего, специального (дефектологического) и инклюзивного образования.

	<p style="text-align: center;">АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»</p>	
	<p>РУМЦ СЗФО ЧГУ</p>	<p>стр. 7</p>

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Раздел I

СОВРЕМЕННЫЕ РЕЧЕЯЗЫКОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Общие сведения о языке и речи. Место и роль речезыковой проблематики в теории и практике образования

Основные вопросы темы: Общие сведения о языке и речи. Место и роль речезыковой проблематики в теории и практике образования. Язык как особая и универсальная знаковая система. Дифференциация языка и речи. Сравнительный анализ языка человека и коммуникации у животных. Основные функции языка. Формы существования языка и речи.

В настоящее время свидетельством высокого уровня коммуникативной компетенции и необходимой частью профессиональной компетенции современного специалиста в сфере общего, специального и инклюзивного образования является умение свободно, грамотно и оптимально использовать русский язык при устном и письменном общении, в том числе в сферах, непосредственно связанных с профессиональной деятельностью, в типичных для нее речевых ситуациях.

Язык – особая система знаков и способов их соединения, соотносящая понятийное содержание и типовое звучание (написание), являющаяся средством выражения мыслей, чувств и воли людей и служащая средством общения людей друг с другом.

Различают человеческие языки (естественные человеческие языки, искусственные языки для общения людей (например, эсперанто), жестовые языки глухих), формальные языки (компьютерные языки), языки животных.

Русский национальный язык представляет собой исторически сложившуюся языковую общность и объединяет всю совокупность языковых средств русского народа, в том числе все русские говоры и наречия, а также социальные жаргоны. Высшей формой национального русского языка является литературный язык. На разных исторических этапах развития общенародного языка – от языка народности к национальному – в связи с изменением и расширением общественных функций литературного языка изменялось содержание понятия «литературный язык». Современный русский литературный язык – это язык нормированный, обслуживающий культурные потребности русского народа, это язык государственных актов, науки, печати, радио, театра, художественной литературы (Н.С. Валгина и др.).

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 8

Языки изучает лингвистика (языкознание). Языкознание дает основные сведения о происхождении и сущности языка, особенностях его структуры и функционирования, о специфике языковых единиц разных уровней, о речи как инструменте эффективного общения и нормах речевой коммуникации. Трактовка языка как социального явления обуславливает принципы его классификации, понимание организации языковых уровней, выявление связи языка с историей, культурой и обществом, изучение природы языкового знака и его соотнесенности с внеязыковой действительностью. Эти вопросы рассматриваются в рамках одного из разделов науки о языке – общего языкознания.

Другой раздел – частное языкознание – обращен к изучению отдельных языков (например, русского, английского, китайского и др.) или группы родственных языков (например, славянских, романских и др.). Частное языкознание может быть описательным (синхронным), т.е. рассматривающим факты языка в какойлибо один момент его истории (причем не только современный, но и взятый в каком-либо ином временном отрезке) или историческим, прослеживающим развитие языка на протяжении большего или меньшего отрезка времени. К историческому (диахронному) языкознанию относится и сравнительно-историческое (компаративное) языкознание, основанное на сравнении современных языков, выявлении общих элементов и обращенное к изучению исторического прошлого языков, установлению языкового родства.

Языкознание тесно связано со многими другими науками. Прежде всего, конечно, с философией, изучающей наиболее общие законы природы, общества и мышления. Так как язык – явление общественно-историческое, языковедение входит в круг наук о человеческом обществе и человеческой культуре, таких, как социология, история, этнография, археология. Непосредственные связи языка с человеческим сознанием, мышлением и психической жизнью позволяют языковедению иметь тесные связи с логикой и психологией, а через психологию также с физиологией высшей нервной деятельности. Влияние структуры языка на человеческое мышление и поведение изучается психолингвистикой. Изучение проблем происхождения и раннего развития языка осуществляется языковедением в контакте с антропологией. Языковедение в ряде точек соприкасается с литературоведением, поэтикой и фольклористикой, объединяясь с ними в комплексную дисциплину – филологию, изучающую язык, литературу и культуру данного народа в их взаимосвязях. Так как наша речь воплощается в звуках, важные области языковедения связаны с акустикой – разделом физики, изучающим звук, а также с анатомией и физиологией органов речевого звукообразования в человеческом организме. Наконец, решая разнообразные прикладные задачи, языковедение взаимодействует с

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 9

педагогикой и методикой, с медициной, а в наши дни все в большей мере с такими науками, как математическая логика, статистика, теория информации и кибернетика. Язык как особая и универсальная знаковая система является предметом изучения семиотики.

Язык состоит из единиц: звуков, морфем (приставок, корней, суффиксов, окончаний), слов, фразеологических единиц, свободных словосочетаний, предложений (простых, сложных), текстов. Все единицы языка не существуют изолированно и неупорядоченно. Они связаны между собой и образуют единое целое – систему языка.

Система (от *греч.* *systema* – «целое, составленное из частей; соединение») – объединение элементов, находящихся в отношениях и связях, образующих целостность, единство.

Характеризуя язык как систему, необходимо определить, из каких элементов он состоит, как они связаны друг с другом, какие отношения устанавливаются между ними, в чем проявляется их единство.

Каждая из единиц языка обуславливается другими знаками, и сама, в свою очередь, обуславливает их. Различают три вида отношений языковых единиц: синтагматические, парадигматические и конститутивные.

Синтагматические (или линейные) отношения определяют соединение знаков в речевом потоке: на основании этих отношений единицы одного порядка сочетаются друг с другом именно в тех формах, которые определены законами языка.

На основании парадигматических отношений единицы одного порядка объединяются в классы, а также группируются внутри классов. Так, однородные языковые единицы объединяются и образуют уровни языка (фонетический, морфемный, лексический, морфологический, синтаксический). Внутри каждого уровня единицы вступают в более сложные парадигматические отношения (синонимические, антонимические и т.д.). Другие языковые знаки находятся друг с другом в многомерных отношениях, взаимно обуславливая друг друга и, тем самым, образуя частные системы внутри общей системы языка (родственные слова).

Языковые знаки самые сложные. Они могут состоять из одной единицы (слово, фразеологизм) или их комбинации (предложение), в последнем случае комбинация простых единиц создает сложную единицу. Такая способность языковых единиц низшего порядка быть строительным материалом для единиц высшего порядка определяется конститутивными отношениями языковых единиц. Например, самостоятельный языковой знак – слово. Морфема самостоятельно не функционирует в языке. Она проявляет себя только в слове, поэтому считается минимальным, несамостоятельным языковым знаком, служащим для построения слов. Слова, в свою очередь,

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 10

строят словосочетания и предложения. Предложение, высказывание, текст – составные знаки разной степени сложности.

Как особая система знаков язык определяется, потому что, во-первых, язык во много раз сложнее, чем любая другая знаковая система. Во-вторых, сами знаки языковой системы разной сложности; одни являются простыми, другие – состоящими из ряда простых знаков. В-третьих, хотя отношения между означающим и означаемым в языковом знаке немотивированны, условны, в каждом конкретном случае связь между этими двумя сторонами языкового знака устойчива, закреплена традицией и речевой практикой и не может изменяться по воле отдельного человека. Кроме того, любое содержание, любую мысль мы можем выразить с помощью языка, и в этом заключается его универсальность. Никакие другие знаковые системы, способные служить средствами общения (о них будет сказано ниже), таким свойством не обладают.

Общение в широком смысле слова существует не только в человеческом обществе, но и в животном мире, а в наши дни мы должны также учитывать общение человека с машиной. Во всех случаях общение есть передача некоторой информации, преднамеренно или же непроизвольно посылаемой отправителем и воспринимаемой получателем. Анализируя факты или процессы общения, следует различать в нем два плана: выражение, точнее, способ, или форму выражения (например, движение кончика хвоста у кошки) и стоящее за этим выражением содержание передаваемой информации (возбужденность животного).

У животных общение основывается главным образом на врожденных, передаваемых по наследству (в меньшей мере на выработавшихся у данных особей) реакциях на определенные стимулы. Каждый раз, когда общение осуществляется, оно зависит от присутствия стимула в данной конкретной ситуации. Так, животное, заметившее грозящую опасность, кричит и тем самым предупреждает об опасности все стадо. Но этот крик обусловлен не осознанным намерением передать соответствующую информацию, а непроизвольной реакцией на возникшее у животного чувство страха. И другое животное, услышав этот крик, как бы «заражается» тем же чувством и начинает вести себя определенным образом. Поведение (как отправителя, так и получателя информации) не выходит здесь, используя терминологию великого русского физиолога И.П. Павлова, за рамки «первой сигнальной системы», т.е. системы безусловных и связанных с ними условных рефлексов – «ответов» животного на поступающие извне раздражения.

Человеческое общение – феномен, глубоко отличный от того, что мы наблюдаем в мире животных, качественно более сложный. Человеческое общение осуществляется главным образом с помощью звукового языка (а также с помощью письма и в других – производных по отношению к языку –

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 11

формах). Вместе с тем заметную роль в общении людей играют и невербальные (неязыковые) формы, в своих истоках общие у человека и животного.

Языковое общение составляет, по И.П. Павлову, «вторую сигнальную систему действительности», надстраивающуюся над первой, общей у человека с животными. Языковое общение всегда основывается на усвоении (стихийном или сознательном) данного языка участниками общения, не на врожденном, а на приобретенном знании. За редкими исключениями языковое общение носит преднамеренный, осознанный характер и, что очень важно, осуществляется не только как прямая реакция на непосредственно наличный стимул. Это значит, что, пользуясь языком, можно отвлечься от ситуации, говорить о том, чего в данную минуту нет, о прошлом и будущем, обобщать и строить предположения, т.е. мыслить, можно обращаться к воображаемому собеседнику и т.д. Содержание информации, передаваемой языком, в принципе безгранично, как безгранично само человеческое познание.

Языковое общение выступает как качественно особый обмен информацией – не просто сообщение каких-то фактов или передача связанных с ними эмоций, но и обмен мыслями по поводу этих фактов. Иной характер носит невербальное общение людей, представленное прежде всего произвольными проявлениями эмоций в форме смеха, плача, некоторых телодвижений, а далее – уже сознательной имитацией подобных проявлений и условными или ставшими во многом условными (и разными у разных народов) мимикой и жестикуляцией. Сюда же относятся явления, реализуемые в процессе речи, но обусловленные физическим или эмоциональным состоянием говорящего и от его воли, как правило, не зависящие, – изменения тембра голоса, темпа и плавности речи, дрожь в голосе.

Неязыковые формы общения генетически старше, чем звуковой язык, и у ребенка они также появляются в более раннем возрасте, чем пользование языком. Мимика и жест порой ярче и, так сказать, достовернее, чем слово, могут выразить чувство или волевое побуждение, но они сами по себе не способны выразить мысль, по крайней мере, мало-мальски сложную, отчетливую и логически расчлененную. При пользовании звуковым языком мимика и жесты играют подсобную роль, сопровождая и своеобразно дополняя устную речь.

Как же осуществляется языковое общение и почему произнесенное (или написанное) высказывание в нормальном случае будет правильно понято адресатом?

Во-первых, потому, что оно построено из элементов, форма и значение которых известны адресату (скажем для простоты – из слов, хотя элементами высказывания можно считать, как мы увидим, и другие единицы).

Во-вторых, потому, что эти элементы соединены в осмысленное целое по определенным правилам, также известным (правда, во многом интуитивно) нашему собеседнику или читателю. Владение этой системой правил позволяет и строить осмысленный текст и восстанавливать по воспринятому тексту его содержание.

Вот эти-то элементы высказывания и правила их связи как раз и являются языком наших участников общения, частями их языка, т.е. языка того коллектива, к которому данные индивиды принадлежат. Язык (у Соссюра “la langue”) того или иного коллектива и есть находящаяся в распоряжении этого коллектива система элементов – единиц разных ярусов (слов, значащих частей слов и т.д.) плюс система правил функционирования этих единиц, также в основном единая для всех, пользующихся данным языком. Систему единиц называют инвентарем языка; систему правил функционирования единиц, т.е. правил порождения осмысленного высказывания и правильного понимания – грамматикой этого языка. Соотношение языка и речи и их отдельных аспектов иллюстрирует рис. 1.

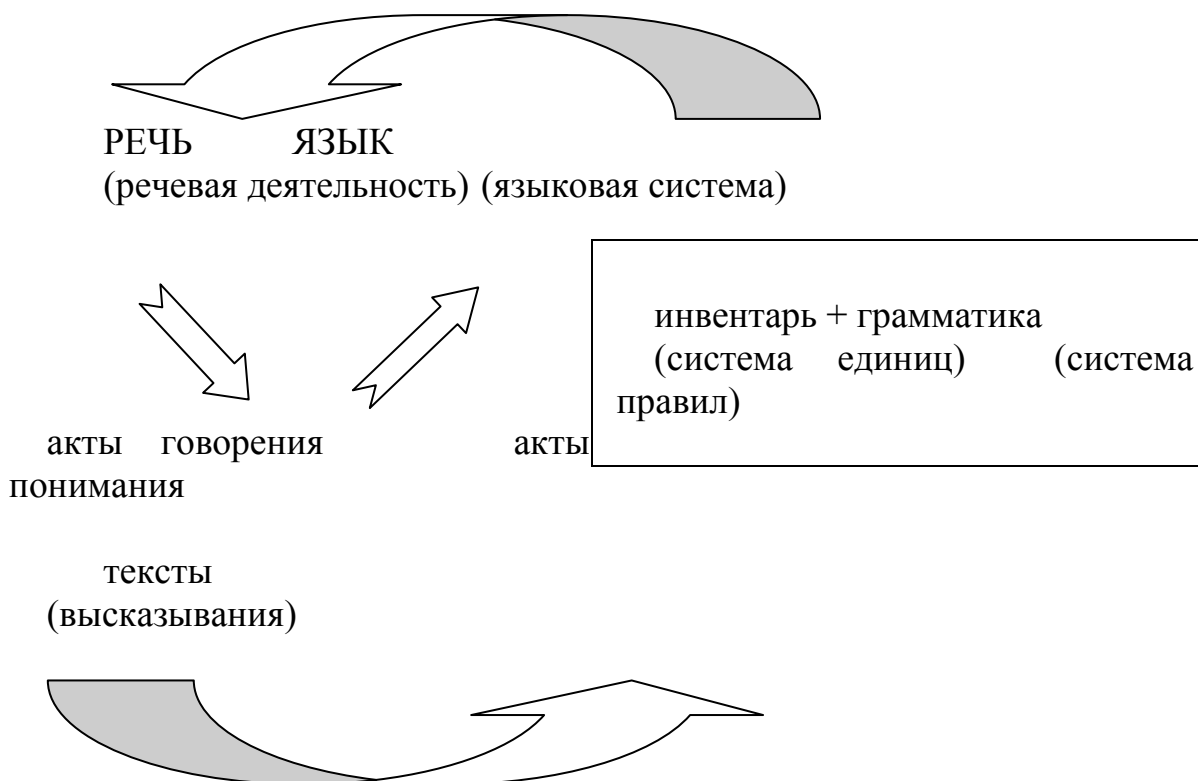


Рис. 1. Соотношение языка и речи

	<p style="text-align: center;">АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ</p> <p style="text-align: center;">«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»</p>	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 13

Ясно, что в речевых актах и в текстах, как инвентарь, так и грамматика языка существуют, можно сказать, в «распыленном виде»: в каждом отдельном предложении представлены какие-то элементы из инвентаря языка и использован ряд правил грамматики. При этом некоторые из этих элементов и правил применяются часто, на каждом шагу, повторяются в тысячах и миллионах высказываний, другие используются реже, третьи – совсем редко. Задача педагога на этапе изучения филологических основ дефектологического образования – разобраться в том «хаосе языковых фактов», который представляет собой речь, выявить и взять на учет все элементы инвентаря все действующие правила грамматики и точно описать их, одним словом «вышелушить» из речи объективно заложенный и скрытый в ней язык, недоступный как целостная система непосредственному наблюдению, но стоящий как своего рода абстрактная сущность за конкретностью и бесконечным многообразием явлений речи.

Фонетика и фонология в образовательной практике

Основные вопросы темы: Фонетика и фонология в образовательной практике. Акустическая характеристика и классификация звуков. Изменения звуков в потоке речи. Соотношение графем и фонем в слове. Фонетическое членение речи. Основные интонационные конструкции. Смыслоразличительная и экспрессивная функция интонации.

Фонетика и фонология как разделы языкознания являются базовыми для изучения в дальнейшем будущими педагогами, логопедами и дефектологами вопросов коррекции нарушений звукопроизношения у детей, так как применение всех приемов постановки, автоматизации и дифференциации звуков основано на знании правильной артикуляции звуков, их акустико-артикуляционных признаков и функций.

Фонетика – раздел языкознания, в котором изучается звуковой строй языка, т.е. звуки речи, слоги, ударения, интонация. Имеются три стороны звуков речи, и им соответствуют три раздела фонетики:

2. Акустика речи, которая изучает физические признаки речи.
3. Антропофоника, или физиология, речи, которая изучает биологические признаки речи, т.е. работу, производимую человеком при произнесении (артикуляции) или восприятии звуков речи.
4. Фонология, которая изучает звуки речи как средство общения, т.е. функцию или роль звуков, используемых в языке.

Фонологию нередко выделяют как отдельную от фонетики дисциплину. В таких случаях два первых раздела фонетики (в широком смысле) – акустика

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 14

речи и физиология речи – объединяются в фонетику (в узком смысле), которая противопоставляется фонологии.

Рассмотрим характеристику звуков речи с точки зрения каждого раздела фонетики.

Акустика звуков речи. Звуки речи – это колебания воздушной среды, вызванные органами речи. Звуки делятся на тоны (музыкальные звуки) и шумы (немузыкальные звуки). Тон – это периодические (ритмичные) колебания голосовых связок. Шум – это непериодические (неритмичные) колебания звучащего тела, например, губ. Гласные состоят из тона, т.е. голоса при отсутствии преграды, а согласные из шума (или шума и тона), т.е. с участием преграды.

Звуки речи различаются по высоте, силе и длительности. Высота звука – это число колебаний в секунду (герц – Гц). Она зависит от длины и натянутости голосовых связок. Более высокие звуки имеют более короткую волну. Человек может воспринимать частоту колебаний, т.е. высоту звука в диапазоне от 16 до 20 000 Гц. Один герц – одно колебание в секунду. Звуки ниже этого диапазона (инфразвуки) и выше этого диапазона (ультразвуки) человек не воспринимает в отличие от многих животных (кошки и собаки воспринимают до 40 000 Гц и выше, а летучие мыши даже до 90 000 Гц). Основные частоты общения людей находятся в пределах обычно 500 – 4000 Гц. Голосовые связки производят звуки от 40 до 1700 Гц. Например, бас начинается обычно с 80 Гц, а сопрано определяется в 1300 Гц. Собственная частота колебаний барабанной перепонки – 1000 Гц. Поэтому самые приятные для человека звуки – шум моря, леса – имеют частоту около 1000 Гц. Диапазон колебаний звуков речи мужчины составляет 100 – 200 Гц в отличие от женщин, говорящих с частотой в 150 – 300 Гц (поскольку у мужчин голосовые связки в среднем 23 мм, а у женщин – 18 мм, а чем длиннее связки, тем ниже тон). Сила звука (громкость) зависит от длины волны, т.е. от амплитуды колебаний (величины отклонения от первоначального положения). Амплитуду колебаний создают напор воздушной струи и поверхность звучащего тела. Сила звука измеряется в децибелах (дБ). Шепот определяется в 20 – 30 дБ, обычная речь от 40 до 60 дБ, громкость крика доходит до 80 – 90 дБ. Певцы могут петь с силой до 110 – 130 дБ. В книге рекордов Гиннеса зафиксирован рекорд четырнадцатилетней девочки, перекрывшей криком взлетающий авиалайнер с громкостью двигателей в 125 дБ. При силе звука свыше 130 дБ начинается боль в ушах. Разным звукам речи свойственна разная сила. Мощность звука зависит от резонатора (резонаторной полости). Чем меньше ее объем, тем больше мощность. Но, например, в слове «пила» гласная [и], будучи безударной и имея вообще меньшую мощность, звучит сильнее на несколько децибел, чем ударная [а]. Дело в том, что более высокие звуки кажутся более

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 15
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

громкими, а звук [и] выше, чем [а]. Таким образом, звуки одинаковой силы, но различной высоты воспринимаются как звуки различной громкости. Следует отметить, что сила звука и громкость не равнозначны, поскольку громкость – это восприятие интенсивности звука слуховым аппаратом человека. Ее единица измерения – фон, равный децибелу. Длительность звука, т.е. время колебания, измеряется в миллисекундах.

Звук имеет сложный состав. Он состоит из основного тона и обертонов (резонаторных тонов). Основной тон – это тон, порожденный колебаниями всего физического тела. Обертон – частичный тон, порожденный колебаниями частей (половины, четверти, восьмой и т.д.) этого тела. Обертон («верхний тон») всегда выше основного тона в кратное число раз, отсюда и его название. Например, если основной тон – 30 Гц, то первый обертон будет составлять 60, второй 90, третий – 120 Гц и т.д. Он вызывается резонансом, т.е. звучанием тела при восприятии звуковой волны, имеющей частоту одинаковую с частотой колебаний этого тела. Обертоны обычно слабы, но усиливаются резонаторами. Интонация речи создается изменением частоты основного тона, а тембр – изменением частоты обертонов. Тембр – это своеобразная окраска звука, создаваемая обертонами. Он зависит от соотношения основного тона и обертонов. Тембр позволяет отличать один звук от другого, различать звуки различных лиц, мужскую или женскую речь. Тембр у каждого человека строго индивидуален и уникален как отпечаток пальцев. Иногда этот факт используется в криминалистике.

Форманта – это обертоны, усиленные резонаторами, которые характеризуют данный звук. В отличие от голосового тона форманта образуется не в гортани, а в резонирующей полости. Поэтому она сохраняется и при шепоте. Другими словами, это полоса концентрации частот звука, получающая наибольшее усиление благодаря влиянию резонаторов. При помощи формант мы можем количественно отличать один звук от другого. Эту роль выполняют речевые форманты – самые важные в спектре гласного звука первые две форманты, наиболее близкие по частоте к основному тону. Причем для голоса каждого человека характерны свои голосовые форманты. Они всегда выше первых двух формант.

Формантная характеристика согласных очень сложна и трудноопределима, но гласные с достаточно надежностью могут характеризоваться при помощи двух первых формант, которые соответствуют приблизительно артикуляционным признакам (первая форманта – степени подъема языка, а вторая – степени его продвижения). Частотные характеристики звуков подвижны, так как форманты соотносятся с основным самым низким тоном, а он тоже изменчив. Кроме того, в живой речи у каждого звука может быть несколько формантных характеристик, так как начало звука может

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 16

отличаться от середины и окончания по формантам. Слушателю очень трудно определять звуки, выделенные из потока речи.

Артикуляция звуков речи. Общаясь при помощи языка, человек произносит звуки и воспринимает их. Для этих целей он пользуется речевым аппаратом, который состоит из трех отделов: дыхательного, голосообразующего и артикуляционного. Кроме органов речи для полноценного говорения и понимания речи необходима работа органов слуха и органов зрения.

Артикуляция звуков речи – это работа органов речи, необходимая для произнесения звука. Сами органы речи включают в себя: головной мозг, который через моторный центр речи (зона Брока) посылает определенные импульсы через нервную систему к органам произнесения (артикуляции) речи; дыхательный аппарат (легкие, бронхи, трахея, диафрагма и грудная клетка), который создает воздушную струю, обеспечивающую образование звуковых колебаний, необходимых для артикуляции; органы произнесения (артикуляции) речи, которые обычно называют также органами речи (в узком смысле).

Органы артикуляции делятся на активные и пассивные. Активные органы выполняют движения, необходимые для произнесения звука, а пассивные органы – точки опоры для активного органа. Активные органы – это голосовые связки, язык, губы, мягкое небо, язычок, задняя спинка зева и нижняя челюсть. Пассивные органы – это зубы, альвеолы, твердое небо, верхняя челюсть.

Голосовые связки находятся в гортани. Гортань представляет собой верхнюю часть трахеи, и состоит из хрящей трех видов, соединенных друг с другом. При произнесении гласных, сонорных, звонких согласных голосовые связки сначала напрягаются и сближаются, а затем раздвигаются и сдвигаются, пропуская толчок воздуха. При этом они вибрируют. У мужчин, как говорилось выше, голосовые связки длиннее (23 мм в среднем) и толще, чем у женщин (18 мм). Человек говорит на выдохе, вдох используется при зевании. Люди с ампутированной гортанью тоже способны говорить так называемым пищеводным голосом, используя в качестве гортани мышечные складки в пищеводе.

Для образования звука большое значение имеет ротовая (надгортанная) полость, в которой образуются шумы и резонаторные тоны, важные для создания тембра. При этом большую роль играют размер и форма рта и носа. Язык представляет собой подвижный орган, выполняющий две речевые функции: 1) в зависимости от своего положения он меняет форму и объем резонатора; 2) создает преграды при произнесении согласных. Губы и язычок также выполняют функцию создания преграды. Мягкое небо в поднятом положении запирает вход в носовую полость, при этом звуки не будут иметь носовой призывок. Если же мягкое небо опущено, то воздушная струя

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 17

свободно проходит через нос, и в результате возникает носовой резонанс, характерный для носовых гласных, сонантов и согласных.

Классификация звуков речи. В каждом языке обычно около 50 звуков речи. В русском языке их 42. Они делятся на гласные, состоящие из тона, и согласные, образованные шумом (или шум + тон). При произнесении гласных воздух проходит свободно без препятствий, а при артикуляции согласных обязательно имеется какая-то преграда и определенное место образования – фокус. Совокупность гласных в языке носит название вокализм, а совокупность согласных – консонантизм. Как видно из их названия, гласные образуются с помощью голоса, т.е. они всегда сонорные.

Гласные классифицируются по следующим основным артикуляционным признакам: ряд, подъем, лабиализация, назализация, долгота, дифтонгизация. Для гласных звуков русского языка при классификации характерно использование первых трех признаков.

1. Ряд, т.е. в зависимости от того, какая часть языка приподнимается при произношении. При подъеме передней части языка образуются передние гласные [и], [э], средней – средние [ы], задней – задние гласные [о], [у].

2. Подъем, т.е. в зависимости от того, как высоко приподнята спинка языка, образуя резонаторные полости различного объема. Различаются гласные открытые, или, иначе говоря, широкие [а] и закрытые, то есть узкие [и], [у].

3. Лабиализация, – наличие/отсутствие того, сопровождается ли артикуляция звуков округлением вытянутых вперед губ или нет.

Классификация согласных. Имеются 4 основных артикуляционных признака согласных.

1. Соотношение шума и голоса.

По соотношению шума и голоса при их образовании согласные делятся на три группы:

Сонанты, у которых голос преобладает над шумом: [м], [н], [л], [р].

Шумные звонкие. Шум преобладает над голосом: [б], [в], [д], [з], [ж].

Шумные глухие, которые произносятся без голоса: [п], [ф], [т], [с], [ш].

2. Способ артикуляции. Суть этого способа – в характере преодоления преграды.

Смычные согласные образуются путем смычки, образующей преграду воздушной струе. Они подразделяются на три группы:

- взрывные, у которых смычка завершается взрывом: [п], [б], [т], [д], [к], [г];

- аффрикаты, у которых смычка без взрыва переходит в щель:

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 18
--	--	---------

[ц], [ч];

- смычные носовые, у которых смычка без взрыва: [м], [н].

Щелевые согласные образуются трением струи воздуха, проходящей через проход, суженный преградой. Их также называют фрикативными (латинское «fricō» – тру) или спирантами (латинское «spirō» – дую): [в], [ф], [с], [ш], [х].

Смычно-щелевые, к которым относятся следующие сонанты: боковые [л], у которых сохраняются смычка и щель (бок языка опущен); дрожащие [р], с попеременным наличием смычки и щели.

3. Активный орган. По активному органу согласные делятся на три группы:

Губные двух видов

- губно-губные (билабиальные): [п], [б], [м];
- губно-зубные [в], [ф];

- Язычные согласные, которые делятся на переднеязычные, среднеязычные и заднеязычные.

Переднеязычные делятся на (по положению кончика языка): дорсальные (латинское *dorsum* – спинка): передняя часть спинки языка сближается с верхними зубами и передним небом [с], [д'], [ц], [н']; апикальные (лат. *apex* – вершина, кончик), альвеолярные: кончик языка сближается с верхними зубами и альвеолами ([л], англ. [d]); какуминальные (лат. *casumen* – верхушка), или двухфокусные, при артикуляции которых кончик языка загнут кверху [ш], [ж], [ч] к переднему небу, а задняя спинка поднята к мягкому небу, т.е. имеется два фокуса образования шума, хотя у среднеязычных согласных средняя часть языка сближается с твердым небом, они воспринимаются как мягкие [й]; это явление называется также палатализацией; к заднеязычным согласным относятся

([к], [г], [х]).

- Зазычные делятся на три группы: язычковые (увулярные), например, французское [г]; глоточные (фарингальные) – украинское (г), немецкое [h]; гортанные: как отдельные звуки они имеются в арабском языке.

4. Пассивный орган. По пассивному органу, т.е. месту артикуляции, различаются зубные (дентальные), альвеолярные, палатальные и велярные. При сближении спинки языка с твердым небом, образуются мягкие звуки ([й], [л'], [т'], [с'] и т.д., т.е. палатальные). Велярные звуки [к], [г] образуются сближением языка с мягким небом, что придает согласному твердость.

Слогоделение. Слог – минимальная единица произнесения звуков речи, на которые можно разделить свою речь паузами. Слово в речи делится не на звуки, а на слоги. В речи осознаются и произносятся именно слоги. Поэтому

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 19

при развитии письма у всех народов в алфавитах сначала возникали слоговые знаки, и только потом буквы, отражающие отдельные звуки.

В основе деления на слоги – различие звуков по звучности. Более звучный, чем соседние звуки, звук называется слогообразующим и образует слог. Слог обычно имеет вершину (ядро) и периферию. В качестве ядра, т.е. слогообразующего звука, как правило, выступает гласный, и периферия состоит из неслогового (неслоγοобразующего) звука или нескольких таких звуков, которые обычно представлены согласными. Но слог может состоять только из одного гласного.

Деление на слоги объясняются разными теориями, которые взаимно дополняют друг друга.

Сонорная теория: в слогe наиболее звучный звук – слоговой. Поэтому в порядке уменьшения звучности слоговыми звуками чаще всего бывают гласные, сонорные звонкие согласные, шумные звонкие согласные и иногда глухие согласные.

Динамическая теория: слоговой звук – самый сильный, интенсивный.

Экспираторная теория: слог создается одним моментом выдоха, толчком выдыхаемого воздуха. Сколько слогов в слове, столько раз дрогнет пламя свечи при произнесении слова. Но нередко пламя ведет себя вопреки законам этой теории (например, при двусложном «ау» дрогнет один раз).

Виды слогов. Открытый слог – это слог, оканчивающийся гласным звуком, например, да, ау. Закрытый слог – это слог, оканчивающийся согласным звуком, например, ад, ум, кот. Прикрытый слог начинается с согласного звука, напр., рад, поп. Неприкрытый слог начинается с гласного звука: а, он, ах, уж. В русском языке в основном открытые слоги. Зачастую в речи бывает очень трудно определить границу слога (Под руку вели – подруг увели. Гадюку били – гадюк убили. Палитра – пол-литра).

Звуковые единицы языка могут быть сегментными (линейными) и суперсегментными. Сегментные единицы – это звуки (фонемы), слоги, слова и т.д. Более длинные языковые единицы делятся на более короткие сегменты. Суперсегментные единицы, или иначе просодические (от греч. *prosodia* – припев, ударение), наслаиваются на цепочку сегментов – слогов, слов, фраз, предложений. Типичные суперсегментные единицы – ударение и интонация.

Такт – группа слов, объединенных одним ударением и отделенных друг от друга паузой. Проклитика – безударный слог перед ударным, например, я думал. Энклитика – безударный слог после ударного, например, знаю я. В качестве энклитиков часто выступают и безударные слова – артикли, предлоги, частицы. Иногда они перетягивают на себя ударение: «под руку». Таким образом, границы слова и такта могут не совпадать.

Ударение. *Ударение (акцент)* – это выделение звука, слога, слова, группы слов. Выделяют три основных вида ударения: силовое, количественное и

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 20

музыкальное. Силовое (динамическое) ударение связано с амплитудой колебаний звуковой волны: чем больше амплитуда, тем сильнее произносится звук. Количественное (квантитативное) ударение связано с длительностью, долготой звука: ударный слог имеет большую длительность, чем безударные слоги. Музыкальное (политоническое) ударение связано с относительной высотой тона, с изменением этой высоты. Обычно в языках, имеющих ударение, все три ударения переплетаются, но одно из них преобладает и по нему определяется основной вид ударения в том или ином языке. В русском языке силовое ударение, будучи основным, сопровождается долготой ударного слога. Количественное ударение как основное не используется и только употребляется как компонент в сочетании с другими видами ударения.

Ударение в слове бывает основным (´) или второстепенным (`), например, в слове железобетон. Ударение в языках может быть постоянным (фиксированным), т.е. ударные слоги имеют постоянное место в слове, или свободным, т.е. не связанным с определенным местом в слове (твóрог, творóг). Один из подсчетов показал, что в 444 исследованных языках ударение на начальном слоге имеют 25 % языков, на предпоследнем – 18 %, на конечном – 20 %, а свободное ударение – у 33 % языков.

Самый типичный язык с свободным ударением – русский. Иногда ударение помогает различать значения омографов – слов с одинаковым написанием (кру́жки – кружкí, по́лки – полки). Кроме традиционного ударения в речи может делаться логическое ударение, с тем, чтобы подчеркнуть значимость той или иной части предложения или же выразить дополнительное значение к основному значению фразы.

Интонация. Интонацией называются все просодические явления в синтаксических единицах – словосочетаниях и словах. Интонация состоит из следующих 5 элементов, два первых из которых – основные компоненты интонации:

- мелодика речи (движение голоса по высоте тона);
- ударение;
- пауза;
- темп речи;
- тембр голоса.

Видоизменения звуков в потоке речи: комбинаторные – в зависимости от соседства других звуков; позиционные изменения – связанные с положением в неударенном слоге, в конце слова и т.д.

1. Комбинаторное звуковое варьирование:

- Аккомодация – это приспособление артикуляции согласных под влиянием гласных и гласных под влиянием согласных. Два вида

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 21

аккомодации – прогрессивная и регрессивная. Прогрессивная аккомодация – рекурсия предыдущего звука влияет на экскурсию последующего. Например, в русском языке гласные «а», «о», «у» после мягких согласных более продвинутые (мат – мят, мол – мел, лук – люк). Регрессивная аккомодация – на рекурсию предыдущего звука влияет экскурсия последующего. Например, в русском языке гласный в соседстве с «м» или «н» назализируется (в слове «дом» артикуляция «м» предвосхищается назализацией гласного «о», а в слове «брату» «т» произносится с огублением перед «у»).

- **Ассимиляция.** Консонантная и вокалическая ассимиляция. Консонантная ассимиляция – уподобление согласного согласному, например в слове «лодка» звонкий согласный «д» заменяется глухим «т» – ([лотка]). Вокалическая ассимиляция – уподобление гласного гласному, например, вместо «бывает» в просторечии часто говорится «быват».

Прогрессивная и регрессивная ассимиляция. Прогрессивная ассимиляция – предшествующий звук влияет на последующий. В русском языке прогрессивная ассимиляция очень редка, например, диалектное произношение слова «Ванька» как «Ванькя». Регрессивная ассимиляция – последующий звук влияет на предшествующий. Она наиболее характерна для русского языка «лодка [лотка]», водка [вотка], «встал в три [фстал ф три]».

Полная и неполная ассимиляция. Примером полной ассимиляции может служить само слово «ассимиляция» [ad (к) + simil (похожий, одинаковый) + atio (суффикс) = assimilatio]. Аналогичный пример ассимиляции – «агглютинация» [ad + glutin (клей) + atio = agglutinatio]. Рус.шить [шшыть], высший [вышшый]. При неполной ассимиляции звук теряет только часть своих признаков, например, «где – где», «сидеть – здесь», где согласные теряют признак звонкости.

Дистактная и контактная ассимиляция. Дистактная ассимиляция. Один звук влияет на другой на расстоянии, хотя они отделены друг от друга другими звуками. Рус. «хулиган» – «хулюган» (просторечие). При контактной ассимиляции взаимодействующие звуки находятся в непосредственном контакте.

- **Сингармонизм** (гармония гласных) – дистактная прогрессивная ассимиляция по ряду и лабиализации. Гласные суффиксов и обычно непервых слогов слова уподобляются по ряду или по огубленности (гласные переднего ряда – гласным переднего, гласные заднего ряда – гласным заднего ряда), т.е. например, в простом слове могут быть только гласные «и», «э» или только «у», «о». Сингармонизм подчеркивает единство слова, но приводит к некоторому фонетическому однообразию слов.

- **Диссимиляция** – это явление обратное ассимиляции. Представляет собой расподобление артикуляции двух одинаковых или подобных звуков.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 22

Контактная диссимилиция наблюдается в словах «легко» [лехко], «скучно» [скушно].

- Метатеза (греч.перестановка) – взаимная перестановка звуков или слогов в пределах слова.

- Гаплогия (греч. ἁπλοος [haplos] – простой) – упрощение слова вследствие диссимилиции, при которой происходит выпадение одинаковых или сходных слогов. Например, минералогия – минералогия, курносый – курносый, близозоркий – близорукий, трагикокомедия – трагикомедия, стипендия – стипендия. Но в самом слове гаплогия – гаплогии (*гаплогия) нет.

2. Позиционные изменения:

- Редукция – изменение (ослабление) согласных и гласных звуков по качеству и количеству (долготе) в зависимости от места в слове, нахождения в безударных слогах и т.д. Апокопа – отпадение звука в конце слова: чтобы – чтоб. Синкопа – отпадение звука не на конце слова: Иванович – Иваныч.

- Оглушение – потеря звонкости имеет место во многих языках. Обычно это объясняется преждевременным возвращением голосовых связок в состояние покоя, например, рус.луга – луг [лук], труба – труб [труп].

- Паразитические звуки. Протеза – появление звука в начале слова, например, рус. восемь – восемь, ус(-еница) – гусеница, отчина – вотчина. Эпентеза – появление звука в середине слова, например, рус. Италия [Италия] от Italia, Иоанн – Иван, в просторечии – какава, рубель, шпиен. Эпитеза – появление звука в конце слова: рус.песнь – песня. Субституция – замена звука чуждого данному языку звуком родного языка, например, нем. Herzog – герцог, Hitler – Гитлер (звука, соответствующего нем. «h» нет в русском языке), англ. meeting – митинг (звук «ng» [ŋ] отсутствует в русском языке), вместо французского звука, обозначаемого буквой u (tu, pure) и нем. ü в русском языке пишется и произносится [ю]. Диэреза (греч.выкидка) – опущение звука: рус. солнце, сердце, честный, счастливый. Элизия – выпадение конечного гласного перед предшествующим гласным.

Фонология. Фонология изучает общественную, функциональную сторону звуков речи. Звуки рассматриваются не как физическое (акустика), не как биологическое (артикуляция) явление, а как средство общения и как элемент системы языка.

Основное понятие в фонологии – фонема. Термин «фонема» ввел в языкознание великий русско-польский лингвист, потомок французских дворян Иван (Ян) Александрович Бодуэн де Куртенэ (1845 – 1929), основоположник Казанской школы языкознания. Он считал фонему психическим вариантом звуков языка. Фонема – это звукотип, обобщенное, идеальное представление о звуке. Фонему нельзя произнести, произносятся

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 23

только оттенки фонем. Фонема – общее, реально произносимый звук – частное. В речи звуки подвергаются различным изменениям. Физических звуков, из которых складывается речь, – огромное количество. Сколько людей, столько и звуков, например, [а] может быть произнесено различно по высоте, силе, длительности, тембру, но все различные миллионы звуков [а] обозначаются одной буквой, отражая один звуковой тип, одну фонему. Разумеется, фонемы и буквы алфавита часто не совпадают, но между ними можно провести параллель. Число тех и других строго ограничено, а в некоторых языках почти совпадает. Фонему можно приблизительно описать как букву звуковой азбуки. Если в потоке речи тысяч различных звуков можно выделять различные слова, то только благодаря фонемам. Следовательно, фонема – минимальная звуковая единица системы языка, позволяющая различать слова и смысл слов. Таким образом, фонема – это абстракция, тип, модель звука, а не сам звук. Поэтому понятия «фонема» и «звук речи» не совпадают. Каждая фонема – совокупность существенных признаков, которыми она отличается от других фонем. Например, /т/ глухой в отличие от звонкого /д/, переднеязычный в отличие от /п/, взрывной в отличие от /с/ и т. д.

Признаки, по которым фонема отличается от других, называются дифференциальными (различительными) признаками. Общие признаки, которые не могут быть использованы для разграничения фонем, называются интегральными признаками. Сильная позиция фонемы – это положения, где фонемы отчетливо выявляют свои свойства: сом, сам. Слабая позиция – это позиция нейтрализации фонем, где фонемы не выполняют различительных функций: сома, сама; нога, нага; рок, рог; рот, род. Нейтрализация фонем – это совпадение различных фонем в одном аллофоне. Одна и та же фонема может менять свое звучание, но лишь в пределах, не затрагивающих ее различительных признаков. Как бы сильно не отличались друг от друга березы, их не спутать с дубом. Фонетические варианты фонем носят обязательный характер для всех носителей языка. Если мужчина произносит звук низким голосом и при этом шепелявит, а девочка высоким голосом и при этом картавит, то эти звуки не будут фонетическими, обязательными вариантами фонем. Это случайное, индивидуальное, речевое, а не языковое варьирование.

Для выявления фонем того или иного языка необходимо знать, в каких позициях они встречаются. Дистрибуция – распределение фонем по произносительным позициям.

1. Контрастная дистрибуция. Два звука встречаются в одном и том же окружении и при этом различают слова. В этом случае они представители разных фонем.

	<p style="text-align: center;">АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ</p> <p style="text-align: center;">«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»</p>	
	<p>РУМЦ СЗФО ЧГУ</p>	<p>стр. 24</p>

2. Дополнительная дистрибуция. Два звука никогда не встречаются в одинаковом окружении и при этом смысла слов не различают. Они варианты, аллофоны одной и той же фонемы.

3. Свободное варьирование (чередование). Звуки встречаются в одних и тех же окружениях и не различают слов и значений. Это варианты одной и той же языковой единицы.

Лексикология как направление профессиональных интересов педагога

Основные вопросы темы: Лексикология как направление профессиональных интересов педагога. Признаки слова. Специфика лексических единиц. Словарный состав в системе языка. Лексикография. Понятие об активном и пассивном составе лексики. Фразеология русского языка. Стиливая дифференциация лексики. Понятие лексической сочетаемости. Лексические ошибки.

Изучение педагогами раздела лексикология предполагает овладение знаниями о словарном составе языка, об основных функциях слова, о закономерностях словообразования, что позволит грамотно квалифицировать речевое нарушение и определить основные направления педагогической работы с детьми.

Слово является одной из основных единиц языка и изучается разными разделами науки о языке: лексикологией, словообразованием, морфологией, синтаксисом. Однако аспекты его изучения оказываются неодинаковыми. Так, в словообразовании слово рассматривается в аспекте словообразовательной структуры, в морфологии слово исследуется со стороны его форм, а в синтаксисе изучаются отношения между словами (Г.С. Зенков, И.А. Сапожникова).

Лексикология рассматривает словарный состав языка (лексику) с точки зрения того, что представляет собой слово, как и что оно выражает, как оно меняется. К лексикологии примыкает фразеология, которую зачастую включают в лексикологию в качестве особого раздела.

Лексикология подразделяется на общую, частную, историческую и сопоставительную. **Общая лексикология** занимается общими закономерностями строения лексической системы, вопросами функционирования и развития лексики языков мира.

Частная лексикология изучает словарный состав конкретного языка. **Историческая лексикология** прослеживает изменения в значениях (семантике) отдельного слова или целой группы слов, а также исследует изменения в наименованиях объектов действительности (см. далее об

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 25
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

этимологии). **Сопоставительная лексикология** выявляет сходства и различия в членении объективной реальности лексическими средствами разных языков.

Сопоставляться могут как отдельные слова, так и группы слов.

Словарный состав языка может рассматриваться с семасиологической и ономасиологической точек зрения. Специальный раздел лексикологии, который занимается изучением содержательной стороны лексики, называется **семасиологией**. Этот раздел рассматривает отношения между словом, понятием и обозначаемым объектом, семантическую структуру многозначного слова, пути развития значений, типы значений слов.

Ономасиологический подход предполагает описание лексики с точки зрения способов наименования словом каких-либо понятий. Полнее всего ономасиологический подход к лексике проявляется в особом разделе науки о языке – словообразовании.

Семасиологический и ономасиологический подходы к изучению словарного состава включают лексикологию в более широкие разделы языкознания. Семасиология является частью такого раздела, как семантика. **Семантика** исследует содержательную сторону всех знаков языка – морфемы, слова, предложения. Ономасиологический подход включает вопросы лексикологии в ряд проблем **теории номинации** (называния). Теория номинации рассматривается таким разделом, как **ономасиология**.

В лексикологии традиционно выделяют лексикографию и ономастику. **Ономастика** – раздел лексикологии, изучающий собственные имена. В зависимости от категории объектов, имеющих собственные имена, ономастика делится на **антропонимику**, изучающую имена людей, **топонимику**, описывающую названия географических объектов, **зоонимику**, рассматривающую клички животных, и др.

Лексикография – это область лексикологии, изучающая принципы составления словарей.

В языке одни слова свободно сочетаются друг с другом. Например, прилагательное *красивый* имеет широкую сочетаемость с существительными: *красивый человек, красивый дом, красивая работа, красивый закат* и пр. Эти слова образуют свободные сочетания. Другие слова имеют ограничения в сочетаемостных возможностях. Так, прилагательное *щекотливый* сочетается только с существительными *дело, вопрос, обстоятельство, положение*. Такие сочетания называют фразеологизмами.

Фразеологические сочетания (фразеологизмы) имеют специфические особенности, отличающие их от обычных сочетаний. Этим качеством является **устойчивость** и **повторяемость** (воспроизводимость). Повторяемость проявляется в том, что фразеологизм не создается в момент речи, он извлекается из памяти в готовом виде, подобно отдельному слову.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 26

Постоянный лексический состав определяет его устойчивость: *закадычный* сочетается со словом *друг*, а *заклятый* со словом *враг*.

С семантической точки зрения фразеологизмы представляют собой несколько типов. В отечественном языкознании вслед за В.В. Виноградовым выделяются следующие типы. Первый тип составляют сочетания, значения которых не мотивированы составляющими их компонентами. Этот тип называют фразеологическими сращениями: *бить баклуши*, *собаку съесть*, *с бухтыбарахты*. Следующий тип – это сочетания, значение которых частично мотивировано семантикой компонентов. Этот тип называют фразеологическими единствами, и он представлен такими единицами, как *белая ворона*, *бить ключом*, *плыть по течению* и т.п.

Во фразеологических единствах сохраняется внутренняя форма, которая лежит в основе образности этих сочетаний. Значительная часть фразеологических единств соотнесена с соответствующими свободными сочетаниями: *плыть по течению какойлибо реки* (свободное сочетание) и *плыть по течению* – «пассивно подчиняться сложившимся обстоятельствам». Названные типы фразеологизмов с немотивированной или частично мотивированной семантикой относят к идиомам – непереводаемым дословно на другие языки сочетаниям.

Третий тип – фразеологические сочетания – характеризуются мотивированностью составляющих их компонентов. Обычно в их составе есть слова, значение которых реализуется только в сочетании с определенными словами. Так, значение слова *щекотливый* – «требующий осторожного и тактичного отношения, деликатный» – становится понятным в сочетаниях со словами *дело*, *вопрос*, *обстоятельство*, *положение*.

Помимо названных типов, выделяются фразеологические выражения. К ним относятся пословицы, поговорки, крылатые слова и афоризмы из литературных произведений. Например, *человек в футляре*, *Москва не сразу строилась*, *А судьи кто?*

Фразеологические обороты первых трех типов эквивалентны словам при построении высказываний, т.е. фразеологизмы могут функционировать как существительные (*белый уголь*, *забубенная головушка*, *дубина стоеросовая*), как глаголы (*лезть на рожон*, *втоптать в грязь*), как наречия (*очертя голову*), как прилагательные (*одного поля ягоды*).

Фразеологические обороты, как и слова, могут вступать в синонимические и антонимические отношения: *засучив рукава – в поте лица – не покладая рук* или *с открытой душой – с камнем за пазухой*.

Фразеологизмы разнообразны с точки зрения их принадлежности к функциональным стилям. Одни фразеологизмы приписаны к книжному, высокому стилю (например, *гордиев узел*, *кануть в лету*), а другие относятся к разговорным, просторечным элементам (например, *вожжа под хвост*

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 27
--	--	---------

попала). Большое число фразеологизмов имеет экспрессивно окрашенное значение, поэтому используется в письменной и устной речи в целях создания образности и экспрессии.

Во фразеологических сочетаниях любого языка отражается национальное своеобразие, т.е. специфические черты быта и истории народа. Например, *вольный казак, как Мамай прошел, мамаево побоище, засучив рукава, хлеб да соль*. Фразеологизм *мамаево побоище* – это не только обозначение домашнего беспорядка, но и напоминание о периоде в истории России, связанном с освобождением от татаро-монгольского ига. Выражение *засучив рукава* рассказывает о старой русской одежде, которая на Руси имела слишком длинные рукава, или фразеологизм *заговаривать зубы* может рассказать о традиционном врачевании.

Кроме фразеологизмов, отражающих национальную специфику, существует ряд общих выражений, которые восходят или к тексту Библии, или представляют собой цитаты из произведений мировой литературы. Например, фразеологизмы *блудный сын, манна небесная, соломоново решение* взяты из Библии, а цитата *аппетит приходит во время еды* – из произведения Франсуа Рабле.

Фразеологизмы изучаются в особом разделе языкознания – **фразеологии**. Помимо этого значения, термин фразеология обозначает совокупность фразеологизмов, фразеологический состав.

Слово – важнейшая единица языка, самая многообразная и объемная. Именно слово отражает все изменения, происходящие в жизни общества. Слово не только называет предмет или явление, но и выполняет эмоционально-экспрессивную функцию. И, выбирая слова, мы должны обращать внимание на их значение, стилистическую окраску, употребительность, сочетаемость с другими словами. Так как нарушение хоть одного из этих критериев может привести к речевой ошибке.

К основным лексическим ошибкам относятся: непонимание значения слова (употребление слова в несвойственном ему значении, употребление знаменательных и служебных слов без учета их семантики, выбор слов-понятий с различным основанием деления (конкретная и отвлеченная лексика), неправильное употребление паронимов); нарушения лексической сочетаемости; многословие (плеоназм, использование лишних слов, тавтология, расщепление сказуемого, слова-паразиты); лексическая неполнота высказывания; неудачно образованные неологизмы; немотивированное или неуместное употребление архаизмов, слов иноязычного происхождения, диалектизм, разговорных и просторечных слов, фразеологизмов, профессионализмов, клише и штампов.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 28

**Лексико-семантические отношения в русском языке.
Лексическая семантика и мотивация номинации
как ключевые аспекты для образования**

Основные вопросы темы: Лексико-семантические отношения в русском языке. Полисемия и омонимия. Типы многозначности и омонимии. Прямое и переносное значения слова. Синонимия и антонимия. Типы синонимов и антонимов. Синонимический ряд, его доминанта. Паронимия. Конверсия. Многословие. Лексическая неполнота высказывания. Новые слова.

Важным вопросом лексикологии является проблема значения слова. В содержательной стороне слова выделяют лексическое и грамматическое значения. В лексическом значении обнаруживается несколько аспектов: сигнификативный, денотативный, коннотативный. В содержание, помимо указанных аспектов, входит внутренняя форма слова.

Сигнификативный аспект лексического значения – это понятийное содержание слова, и поэтому оно напрямую связано с понятием. Однако понятие, входящее в состав лексического значения, не всегда является научным. Научные понятия присущи лишь особой группе слов – терминам. Лексические значения остальных слов опираются на бытовые понятия, которые фиксируют в содержании слова основные признаки денотатов.

Эти признаки не просто отражают представление о реальных предметах, но и являются значимыми для называния в системе данного языка. Лексическое значение оказывается либо равным понятию (у терминов), либо значение уже научного понятия. Однако лексическое значение части слов может быть шире понятия. В этом случае в содержании слова присутствует созначения, коннотации. В этом случае экспрессивно-оценочные моменты дополняют предметно-понятийное значение.

Между лексическим значением и понятием наблюдаются разнообразные отношения. Говоря о понятии и лексическом значении, следует ответить на вопрос: любое ли слово соотносится с понятием. Так, служебные слова, собственные имена, местоимения и междометия отличаются от нарицательных слов спецификой в выражении понятий. Если нарицательные слова соотносятся с понятиями прямо, непосредственно, то другие типы слов – косвенно. Хотя в основе лексического значения лежит понятие, а понятие является категорией мышления (формирование понятия идет по общечеловеческим законам), лексические значения слов разных языков не совпадают. Это связано отчасти с тем, что создание конкретных понятий основывается на жизненном опыте носителей того или иного языка. А опыт, условия жизни зачастую оказываются неодинаковыми. Однако это не означает, что процессы мышления у людей, говорящих на разных языках,

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 29
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

протекают неодинаково. Это означает, что предметы и явления реального мира настолько многообразны и многогранны, что позволяет каждому языку отбирать специфическую черту для формирования понятия, а через него – лексического значения.

Лексика системно организована. Языковая системность лексики проявляется в разного рода взаимодействиях между словами, которую мы наблюдаем между членами лексико-семантических групп, в синонимических рядах, антонимических парах. Особая форма системности проявляется в структуре многозначного слова.

Лексико-семантическая группа (ЛСГ) представляет собой объединение слов, значение которых связано с одним и тем же фрагментом действительности. Например, ЛСГ в русском языке будут слова, называющие время и его отрезки, термины родства, названия возвышенностей, растений, глаголы движения, глаголы со значением мышления и проч.

Слова, входящие в одну ЛСГ, находятся в различных отношениях между собой: иерархических, соподчиненности и противопоставленности. При анализе значений слов, составляющих разного рода объединения, используются понятия семы и семемы. Сема – минимальная единица плана содержания, которая выделяется при расщеплении значения на компоненты (другое название семы – семантический признак, семантический множитель). Семы составляют семему. Семема, таким образом, представляет собой комплекс сем.

При анализе ЛСГ, при установлении отношений между значениями можно выявить различного типа семантические множители. Семы могут быть интегрирующими (интегральными) и дифференциальными. Наличие интегральной семы в значениях разных слов способствует объединению их в одну группу. Дифференциальные семы – это частные семантические признаки, которыми различаются значения слов, имеющие общий признак. Так, глаголы движения отличаются друг от друга такими дифференциальными признаками, как «скорость», «способ передвижения», «среда передвижения» и проч. Дифференциальные семантические признаки обнаруживаются в противопоставлениях, причем в значениях, отличающихся только одним признаком: *идти – ехать, идти – бежать, идти – плыть*.

Однако часто противопоставление осуществляется сразу по нескольким признакам: *бульдог – «собака, имеющая сильные челюсти и широкую грудь», такса – «кривоногая и коротконогая собака с длинным туловищем»*.

Кроме ЛСГ, в лексической системе выделяются другие объединения слов – синонимические ряды и антонимические пары.

Синонимы – это слова одной и той же части речи, имеющие полностью или частично совпадающие значения. В первом случае совпадение обнаруживается в сигнификативном и денотативном аспекте значения, а в

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 30

коннотативной части значения, в сфере употребления, в сочетаемости с другими словами наблюдаются расхождения: *лицо – лик – рожка; глаза – очи – гляделки*. Во втором случае синонимы могут указывать на различную степень проявления признака, действия: *говорить – кричать – орать*. Синонимы оттеняют разные стороны называемого объекта действительности: *погасить – задуть, друг – товарищ*.

Синонимы указанных типов носят название стилистических и семантических (идеографических). Часто наблюдается совмещение признаков стилистических и семантических синонимов: *смотреть – глазеть – взирать*. Различия между словами определяются, во-первых, их стилистической неоднородностью: *смотреть* – нейтральное слово, *глазеть* – грубое, *взирать* – книжное, высокое. Во-вторых, в словах *глазеть* и *взирать* есть оттенки значений, отличающие их от *смотреть* и друг от друга: *глазеть* – «смотреть праздно», *взирать* – «смотреть незаинтересованно, беспристрастно».

По степени тождества значений выделяют абсолютные (или полные) синонимы, которые имеют полностью эквивалентные значения: *уподобление – ассимиляция*.

Синонимы образуют ряды слов, среди которых выделяется доминанта. Доминанта – слово, семантически соотносимое со всеми словами ряда, оно стилистически нейтрально и является наиболее простым семантически, поэтому через него определяются все члены ряда. Например, прилагательное *громкий* является доминантой в синонимическом ряду *громкий, зычный, оглушительный, громовой, громоподобный*.

Синонимия как отражение семантической близости языковых единиц может рассматриваться и на других языковых ярусах – на грамматическом, словообразовательном, фразеологическом.

Антонимы – слова одной части речи, противоположные по лексическому значению: *богатый – бедный, истинный – ложный, можно – нельзя*. Объединению этих слов в одну антонимическую пару способствует наличие интегральных сем (архисем). Во-первых, слова, входящие в пару, имеют одно частеречное значение; далее, у них есть общий семантический признак, относящийся к родовому понятию. Например, в паре *горячий – холодный* общим семантическим признаком является родовое понятие «температура», в паре *молодой – старый* противопоставление основано на общем признаке «возраст». Слова с разными значениями, не имеющие общего семантического признака, не составляют антонимические пары. Например, *мяч, книга*.

Антонимические отношения наблюдаются у слов, выражающих качество, противопоставленную направленность действий, состояний, признаков,

	АДАПТИРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 31

свойств. Например, *легкий – тяжелый, вставать – ложиться, далеко – близко, народный – антинародный*.

Антонимы противопоставляются по одному дифференциальному признаку. Например, *лето* – самое теплое время года, а *зима* – самое холодное время года. Значения приведенных слов имеют дифференциальную сему «холодный / теплый».

Антонимы подразделяются на несколько классов: антонимы, выражающие качественную противоположность; антонимы, выражающие дополнительную; антонимы, выражающие противоположную направленность действий, признаков и свойств.

Антонимы, выражающие качественную противоположность, представлены следующими примерами: *легкий – трудный, молодой – старый*. Особенностью этого типа является наличие промежуточного члена в виде слова, отражающего среднюю степень проявления качества: *молодой – нестарый – пожилой – немолодой – старый*. В этом ряду антонимическую пару образуют крайние члены.

Второй тип антонимов наблюдается в парах, где отрицание одного дает значение другого: *истинный – ложный, ложный – это не+истинный*.

Последний тип антонимов основан на логически противоположных понятиях: *начало-конец, культурный – некультурный*.

Особую разновидность составляют слова, совмещающие в себе противоположные значения: *наверно* имеет значения «может быть» и «несомненно, точно» или *оговориться* – «намеренно сделать оговорку» и «случайно оговориться». Это явление называется **энантиосемией**.

Антонимия связана с синонимией. Одно и то же слово может вступать в отношения синонимии и антонимии. Например, слово *открыть* составляет антонимическую пару со словом *закрыть* и синонимический ряд со словом *отворить*. Одно и то же слово, вступая в антонимические и синонимические отношения, может оказаться в нескольких синонимических рядах и нескольких антонимических парах. Это свойство слова определяется его многозначностью. **Многозначность**, или **полисемия**, – это наличие в слове больше, чем одного значения. Между значениями многозначного слова существует семантическая связь, что позволяет объединять их в одном слове. С другой стороны, семантическая связь между значениями многозначного слова делает понятным, почему разные предметы и явления действительности именуется одним и тем же словом. Все значения этого слова выстраиваются в определенном порядке: одно из значений является основой для другого (или других). Первое значение является исходным для второго и четвертого, пятое значение связано с четвертым. То значение, на основе которого формируются другие значения, называют прямым, остальные значения – переносными.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 32

Появление переносных (вторичных) значений у слова основывается на нескольких типах переноса названий. Важнейшими из них считают метафору и метонимию.

Метафора – перенос названия с одного явления действительности на другое на основе сходства признаков. Сходство может быть как внешнее (форма, цвет, размер и пр.), так и внутреннее (ощущения, впечатления, оценка). Например, у существительного *яблоко* метафорическое значение в сочетании *глазное яблоко* опирается на сходство формы. В примерах *теплая встреча*, *горячая любовь* метафорическое значение выделенных слов основано на внутренних ощущениях.

Метонимия – это перенос названия по смежности. Этот тип переноса возможен тогда, когда между называемыми явлениями действительности наблюдаются устойчивые связи: смежность в пространстве, во времени, причинно-следственная связь и т.п.

Вторичное значение может опираться на ассоциативную связь между предметом и материалом, из которого он сделан. Метонимическое значение «изделие из серебра» у существительного *серебро* возникает именно на основе такой смежности: *Матушка сама чистила столовое серебро*.

Особой разновидностью метонимии является синекдоха. **Синекдоха** – основывается на переносе названия с части на целое. Например: *Он бежит за каждой юбкой*.

Структура многозначного слова может меняться. Изменения затрагивают соотношения между значениями слова: первичные значения вытесняются переносными. Бывшее переносное значение закрепляется сейчас в качестве основного, прямого значения. Изменения могут протекать более кардинально: между отдельными значениями слова утрачиваются семантические связи, происходит семантический разрыв. Это приводит к образованию отдельных омонимичных слов. **Омонимией** называют звуковое совпадение разных единиц, не связанных семантически друг с другом. Явление омонимии наблюдается в области грамматики, лексики.

Лексические омонимы – это тождественные по звучанию слова, не имеющие общих семантических признаков. Примером омонимов могут служить слова *брань* – «ругань» и *брань* – «война, битва»; *брак* – «изъян» и *брак* – «супружество».

Омонимы появляются вследствие различных причин: в результате фонетических изменений, приводящих к звуковому тождеству разных слов; вследствие распада многозначного слова и вследствие совпадения заимствованного и исконного слова. Не всегда отнесение различных значений к словам-омонимам или объединение их в составе одного слова представляется бесспорным. Утрата семантических связей между отдельными значениями многозначного слова происходит постепенно,

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 33
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

поэтому можно говорить о пограничных, переходных случаях между омонимией и полисемией.

Омонимы могут быть разных типов. Во-первых, выделяют собственно лексические омонимы. У них нет никакой связи между лексическими значениями: *лук* (оружие) и *лук* (растение). Во-вторых, выделяются омонимы, которые связаны по происхождению и значению: *течь* (существительное) и *течь* (глагол). Такой тип именуют грамматической омонимией слов, так как при наличии определенной семантической связи эти слова относятся к разным частям речи. Есть третий тип – смешанный, когда слова относятся к разным частям речи и не связаны семантически. Этот тип называют лексико-грамматической омонимией.

Омонимы можно классифицировать с другой точки зрения. Так, выделяются полные и частичные омонимы. Полные омонимы совпадают по звучанию во всех своих формах. Частичные омонимы тождественны лишь в некоторых формах. Примером полной омонимии являются слова *ключ* (родник) и *ключ* (от замка). Частичная омонимия обнаруживается у слов *жать* (жму) и *жать* (жну).

К явлению омонимии относят омографию. Омографы – слова, совпадающие в написании. Обычно в произношении они различаются ударением: *и́рис* (конфеты) – *и́рис* (вид ниток), *а́тлас* (географический) – *атлас* (ткань).

Существует также широкое понятие омофонии. Омофония наблюдается при совпадении звучания отдельных слов и словосочетаний, отдельных форм слова. Например, совпадение звучания слов наблюдается в *труд – трут, гриб – грипп*; совпадение звучания слов и словосочетаний в *немой – не мой*; тождественное звучание обнаруживается у форм слов *пила* (существительное) и *пила* (глагол).

Морфология как раздел грамматики.

Значение освоения грамматики для образовательной деятельности

Основные вопросы темы: Морфология как раздел грамматики. Основные понятия морфологии. Части речи как лексико-грамматические классы слов. Знаменательные части речи. Служебные части речи.

Морфология – это раздел грамматики, изучающий слово в системе форм словоизменения. Предметом морфологии является учение о частях речи и их грамматических категориях (рода, числа, падежа, времени, вида, наклонения и др.), находящихся свое выражение в соответствующих системах форм.

Части речи – это структурно-семантические, или лексикограмматические разряды, классы слов, разграничиваемые по выражаемым ими значениями

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 34

(категориальным), по свойственным им морфологическим признакам и грамматическим категориям, по типам формообразования и словаря, по их синтаксическим функциям в составе предложений, т.е. с учетом их категориального (классифицирующего) значения, морфологических признаков и синтаксических свойств. Таким образом, в основу деления частей речи кладутся три принципа: семантический, морфологический и синтаксический.

Система словоформ одной грамматической категории составляет парадигму. Различные части речи в русском языке имеют свои парадигмы. Так, имя существительное имеет падежную парадигму, числовую парадигму (*страна – страны*), глагол имеет парадигму спряжения (*делаю, делаешь, делает* и т. д.), числовую парадигму (*делаю, делаешь – делаем, делаете*), временную парадигму (*делал – делаю – буду делать*).

Учение о частях речи в русской грамматической науке имеет свою историю. Уже первые русские грамматики отмечали специфику русского слова и отражали поиски принципов классификации слов. М.В. Ломоносов в своей «Русской грамматике» (1755) на основе анализа морфологических признаков выделил 8 частей речи (имя, местоимение, глагол, причастие, наречие, предлог, союз, междометие).

Развивая учение М.В. Ломоносова, русские языковеды вносили свой вклад в формирование теории частей речи. А.Х. Востоков, выделив прилагательное из общей группы имен в самостоятельную часть речи, включил в нее и причастие. Г.П. Павский впервые выделил в самостоятельную часть речи имя числительное, которое до этого находило себе место в классах имен существительных и прилагательных.

Л.В. Щерба, строя свою классификацию частей речи, прежде всего, строго учитывал связь лексического значения слова и его грамматических признаков. На основе данного признака Л.В. Щерба выделил из класса наречий в особую часть речи слова категории состояния. Мысль о том, что слова типа *скучно, холодно, можно*, употребляемые как сказуемые, не следует относить к наречиям, а необходимо выделить в самостоятельную часть речи по их лексической и синтаксической специфике, была поддержана и развита В.В. Виноградовым, сыгравшим огромную роль в становлении современной теории частей речи. В.В. Виноградов утвердил в современном языкознании принцип классификации слов по частям речи на основе учета совокупности следующих признаков: 1) общекатегориального значения слов; 2) комплекса грамматических категорий и систем парадигм, которыми слова обладают; 3) синтаксической функции.

Таким образом, **части речи** – это лексико-грамматические классы слов, обладающие тождественными обобщенносемантическими и грамматическими признаками.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 35

В современном русском языке выделяются 10 частей речи: имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол, наречие, слова категории состояния, предлог, союз, частицы. Первые семь частей речи – это знаменательные части речи, выполняющие номинативную функцию и выступающие в качестве членов предложения. Особое место среди них занимают местоимения, включающие слова, лишённые назывной функции.

Предлоги, союзы, частицы – служебные части речи, не обладающие назывной функцией и не выступающие в качестве самостоятельных членов предложения.

Кроме названных классов слов, в современном русском языке выделяются особые группы слов:

1) модальные слова, выражающие отношение высказывания к действительности с точки зрения говорящего (*вероятно, очевидно, разумеется*);

2) междометия, служащие для выражения чувств и волеизъявления (*ах, ой, цыц*);

3) звукоподражательные слова (*кря-кря, мяу-мяу*).

Знаменательные части речи противопоставлены служебным, так как они имеют значение, могут употребляться самостоятельно, в качестве номинативных единиц, обладают грамматическими признаками и выполняют определенные синтаксические функции в предложении (являются членами предложения). Служебные части речи не называют предметы, действия, признаки, не имеют грамматических категорий, не могут самостоятельно употребляться, не являются членами предложения, они лишь выражают определенные отношения между самостоятельными словами, связывая их в словосочетания и предложения.

К служебным частям речи относятся предлоги, союзы, частицы. Предлоги служат для связи слов в словосочетании, выражают падежные отношения, отношения уровня словосочетания (*подойти к преподавателю, обратиться за помощью, поговорить насчет квартиры*). Союзы служат для связи слов в предложении и выражают связи уровня простого и сложного предложения (*Важные исторические события, правила русского языка, сведения из географии и биологии, а также рекомендации по здоровому образу жизни учителя школы поместили в задачи по алгебре*). Частицы служат для выражения эмоций (*Как же мне все это надоело!*).

Промежуточное положение между самостоятельными и служебными частями речи занимают междометия, звукоподражания и модальные слова. Они не выполняют ни номинативную функцию, ни функцию служебных частей речи, а лишь выражают что-либо в зависимости от ситуации и желания говорящего. Междометия – это неизменяемые слова, служащие для

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 36

выражения чувств, эмоций, оценок, волевых побуждений, но не называющие их (*батюшки, ох, увы, браво*). Звукоподражательные слова – это особый класс слов, служащих для передачи звуков природы с помощью языковых средств (*буль, плюх, мяу*).

Модальные слова выражают оценку высказывания, реальность, достоверность факта (*конечно, несомненно, безусловно*). Они употребляются в предложении в качестве вводных единиц.

Внутри класса знаменательных слов выделяются слованазвания и указательно-заместительные слова.

Словообразование как значимый для практики образования раздел науки о языке. Основные способы словообразования

Основные вопросы темы: Словообразование как раздел науки о языке. Морфемное членение слова. Словообразовательная структура слова. Грамматические ошибки.

Словарный состав каждого языка находится в состоянии непрерывного изменения. Одни слова, отслужив свой век, выходят из употребления, другие, возникая в языке, пополняют его словарное богатство.

Пополнение (обновление) словаря происходит двумя основными путями: путем образования новых слов и путем заимствования слов из других языков. Решающая роль в обогащении словарного состава принадлежит образованию новых слов за счет использования внутренних ресурсов, которыми располагает каждый язык.

Законы образования, функционирования, строения и классификации производных слов изучает дисциплина, именуемая по традиции словообразованием. Термин не совсем удачен по причине своей неоднозначности: с одной стороны, им обозначается сам процесс образования слов в языке (словарный состав постоянно пополняется), с другой стороны, как уже было сказано, им называется научная дисциплина, раздел языкознания, изучающий весь комплекс вопросов, связанный с законами образования слов, или иначе – учение о словообразовании. Процесс образования слов в языке обозначается термином «деривация». Тогда производные слова любой структуры, созданные в результате процессов деривации, естественно обозначают термином «дериваты» (ед. ч. «дериват»).

Слово как основная единица языка может состоять из более мелких значимых единиц, называемых морфемами, под которыми понимаются наименьшие, далее неделимые части слова, обладающие значением. Поскольку в функциональном плане морфемы подразделяются на ряд групп

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 37

и, следовательно, на их изучение претендует несколько смежных дисциплин, необходимо познакомиться с типологией морфем.

Классификация морфем на корневые и аффиксальные осуществляется по их роли в слове, а деление аффиксальных на словообразовательные и формообразующие морфемы основано на их значении или выполняемой ими функции, вследствие чего корни относятся к вещественным морфемам, так как являются носителями основного лексического значения слова.

Главная часть слова – корень, по месту в слове относительно корня:

- перед корнем – **префиксы**;
- после корня – **постфиксы**, включая суффиксы, флексии, собственно постфикс;
- между корнями – **интерфикс**.

Префикс – это служебная значимая часть слова, морфема, стоящая перед корнем и служащая для образования новых слов или новых грамматических форм: *писать* – *написать*, *записать*, *дописать*, *описать*, *исписать*, *приписать*, *вписать*, *недописать*.

Суффикс – служебная значимая морфема, стоящая после корня и служащая для образования новых слов и новых форм: *береза* – *березонька*, *прыгать* – *прыгнуть*.

Собственно постфикс – служебная значимая морфема, стоящая за флексией; присоединяется к готовой форме: *чей-то*, *какой-нибудь*, *купаюсь*.

Флексия – служебная изменяемая морфема, носитель грамматического значения; служит для образования форм слова и для связи слов в предложении.

Интерфикс – морфема, расположенная между корнями или между простыми основами, или между корнем и суффиксом; участвует в образовании сложных слов: *паровоз*, *шестиэтажный*, *камнедробилка*, *трехгодовалый*, выполняя служебную, строительную функцию.

Все слова по их морфемному составу можно разделить на два типа:

1. Слова, которые независимо от частеречной принадлежности членятся на основу и флексию. Под основой понимается часть слова, выражающая его лексическое значение, определяемая отделением флексии и формообразующих аффиксов.

2. Слова, которые содержат только основу, так как являются неизменяемыми (наречия, деепричастия, слова категории состояния, все служебные слова, междометия и модальные слова).

У всех знаменательных слов основы делятся на два типа: непроизводную и производную, каждая из которых имеет двустороннюю характеристику: семантическую и структурную.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 38

Непроизводная основа – немотивированная, не может быть объяснена посредством какого-либо родственного слова, морфологически данная основа нечленима, т.е. по структуре равна корню, например: *хлеб, гора, роза, добрый, жать, здесь* и др.

Производная основа – мотивированная, а значит всегда может быть объяснена посредством какого-либо родственного слова: *хлебный* – «относящийся к хлебу», *горец* – «житель гор» и др., следовательно, она членима и состоит из двух словообразовательных элементов: основы, от которой образована, и словообразовательного аффикса.

Также существуют основы членимые, но непроизводные, так называемые связанные основы, например, привыкнуть, отвыкнуть, в которых есть общая часть – *вык-*, никогда не выступающая самостоятельно и не имеющая индивидуального лексического значения, – **связанный корень**.

В ходе исторического развития языка слова могут изменять свою морфемную структуру, что обусловлено процессами опрощения, переразложения и усложнения.

Опрощение – процесс, при котором аффиксы утрачивают свое значение и основа, ранее производная и членимая, становится равной корню, непроизводной и нечленимой.

Переразложение – процесс, при котором перемещаются границы членимости, границы между морфемами, исключая корень.

Усложнение – процесс, при котором основа, ранее нечленимая и непроизводная, становится членимой и производной; чаще всего происходит в заимствованных словах.

Эти процессы, приводящие к изменению в составе слова, способствуют развитию языка. В результате опрощения и переразложения морфемная система языка обогащается новыми корневыми и аффиксальными исконно русскими морфемами. Процесс усложнения пополняет русскую морфемную систему иноязычными аффиксами.

При выполнении как морфемного, так и словообразовательного анализа слова необходимо знать о четырех видах взаимоприспособлений основы и словообразовательных аффиксов:

- 1) **чередование**: *друг – дружище, пеший – пехота, купить – купля* и др.;
- 2) **наложение морфов** в случае совпадения конечных звуков производящей основы и начальных звуков словообразовательных аффиксов: *Свердловск + -ск- = свердловский*, где *-ск-* как часть корня, так и суффикс;
- 3) **усечение производящей основы**. Наблюдается усечение:
 - глагольной основы: *выписать – выписка*;
 - основы существительного: *куница – куний, палец – беспальный*;
 - основы прилагательного: *узкий – узость, русский – обрусеть* и др.;

	АДАптированные учебно-методические материалы: учебное пособие «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 39

4) **интерфиксация**: на стыке производящей основы и аффикса или на стыке двух корней может включаться добавочный структурный компонент, выполняющий строительную функцию, но не имеющий значения: Ср.: *Иваново – Иванов-ец* и *Метрострой – метростроевец*.

Разные виды этих явлений могут совмещаться в одном производном слове.

Специфика морфемной и словообразовательной структуры слова вскрывается с помощью совокупности специальных приемов, получивших названия морфемного и словообразовательного анализов. Различия между обоими видами анализа обусловлены целевыми установками. Цель морфемного анализа – установить, из каких морфем состоит слово. В результате морфемного анализа мы узнаем состав слова. На вопрос, как образовано анализируемое слово, морфемный анализ не отвечает. Таким образом, искомыми величинами морфемного анализа являются морфемы как **конечные** составляющие. Цель словообразовательного анализа – установить деривационную структуру слова, определив, от чего (от какой производящей базы) и с помощью чего (с помощью какого дериватора, т.е. словообразовательного средства) образовано анализируемое слово. Таким образом, искомыми величинами словообразовательного анализа являются производящие базы и словообразовательные средства как **непосредственно составляющие**.

Сопоставительный анализ синтаксических единиц. Ключевые вопросы изучения синтаксиса

Основные вопросы темы: Синтаксис как раздел языкознания. Основные понятия синтаксиса (предложение, словосочетание, предикативность, синтаксическая связь, синтаксема и др.). Соотношение словосочетания со словом и предложением.

Термин «синтаксис» в переводе с греческого означает «соединение, сцепление». Во-первых, это – ярус языка, единицами которого являются слова, словосочетания, предложения, тексты; во-вторых, синтаксисом также называют раздел языкознания, изучающий этот ярус, т.е. определяющий законы построения словосочетаний, предложений, текстов.

Словосочетание – это номинативная синтаксическая единица, понимаемая в современном языкознании достаточно широко: как фрагмент связной речи, – в границах предложения – состоящий из двух или более знаменательных слов, связанных непрерывно грамматически и лексико-семантически (М.П. Одинцова и др.).

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 40
--	--	---------

Функция словосочетания, как и слова, номинативная. Но в отличие от слова, это более сложная и точная номинация. От предложения словосочетание отличается отсутствием предикативности: они не обладают временным и модальным значением. Для создания словосочетания нужны два знаменательных слова, т.е. имеющих значение и самостоятельных (с точки зрения частеречной классификации). Количество служебных частей речи при этом не учитывается. Словосочетаниями не являются слова с сочинительной и координационной связью. Это связи уровня предложения. Не являются словосочетанием и сочетания знаменательных слов со служебными.

Нужно различать словосочетания и фразеологические единицы. Фразеологические единицы существуют в языке и обладают постоянством состава и устойчивостью значения, а в речи воспроизводятся как готовые единицы. Словосочетания возникают в речи, строятся свободно и не имеют постоянного значения; в языке как готовые единицы они не существуют.

Словосочетания классифицируют по разным признакам:

I. По степени семантической связи компонентов:

- 1) свободные словосочетания – это словосочетания, состоящие из слов со свободными значениями, связь этих слов ограничена лишь логикой и реальностью названного явления;
- 2) несвободные словосочетания образуются путем соединения слов со связанными значениями.

II. По типам синтаксической связи:

- 1) согласование – связь уровня словосочетания, при которой зависимый компонент стоит в той же форме, что и главный (обычно согласуется в роде, числе, падеже); при изменении главного компонента меняется форма зависимого;
- 2) управление – связь уровня словосочетания, при которой главный компонент «требует» или допускает определенную форму зависимого компонента; при изменении главного слова зависимое не меняется;
- 3) примыкание – связь уровня словосочетания, при которой зависимый неизменяемый компонент присоединяется к главному по смыслу и интонационно.

III. По средствам выражения грамматической связи:

- 1) грамматические формы у изменяемых слов (флексии) в словосочетаниях со связью типа согласование или управление;
- 2) порядок слов является вспомогательным средством (на первом месте при примыкании и согласовании чаще зависимый компонент, при управлении – главный);

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 41

3) предлоги (только при управлении), иногда они сочетаются с формами слова, а при несклоняемых частях речи являются единственным средством выражения связи;

4) интонация при примыкании является основным средством, а при управлении и согласовании – сопутствующим.

IV. По структуре, т.е. с опорой на лексико-грамматические свойства главного и зависимого компонента:

1) **по главному компоненту** подчинительные словосочетания делят на именные (с главным словом именем существительным, именем прилагательным, числительным, местоимением), глагольные (с главным словом глаголом или его особыми формами – причастием и деепричастием), адвербиальные (с главным словом наречием); тип именного принято уточнять: субстантивное, адъективное, нумеративное, прономинативное;

2) **по зависимому компоненту.**

В названии типа на первое место ставят часть речи главного компонента, на второе – зависимого, например: словосочетание *человек в шляпе* является субстантивно-субстантивным (оба слова – имена существительные), *умный человек* – субстантивноадъективное; *румяный от мороза* – адъективно-субстантивное, *очень злой* – адъективно-адвербиальное, *очень весело* – адвербиально-адвербиальное, *каждый человек* – субстантивно-прономинативное, *читает ему* – глагольно-прономинативное, *четыре часа* – нумеративно-субстантивное.

V. По типу семантических отношений:

1) атрибутивные (определительные) – *красиво одет, точно выражается, платье в клетку, умный человек;*

2) объектные – *взять книгу;* 3) субъектные – *сшит портным;* 4) обстоятельственные:

- целевые – *делать назло,*
- пространственные – *мост через реку,*
- временные – *работать утром,*
- образа и способа действия – *идти поодиночке* и др.

5) комплетивные (восполняющие) – *два угла, слыть бездельником.*

Чтобы выделить в предложении словосочетания, нужно установить смысловые связи между словами, правильно задать вопрос и определить главное и зависимое слова.

Основная единица синтаксиса, обладающая смысловой и интонационной законченностью, – это **предложение**. Признаками предложения являются:

1) предикативность, т.е. категория, выражающая связь содержания с моментом речи, реальностью, с точки зрения говорящего;

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 42

2) модальность, т.е. категория, выражающая отношение говорящего к содержанию высказывания, его чувства, волеизъявления;

3) интонационная завершенность, т.е. интонация конца фразы, независимо от типа предложения;

4) смысловая завершенность, т.е. передача элемента информации, понятного для воспринимающего речь;

5) структурное оформление, т.е. независимо от количества слов в предложении (1 или 20) в нем обязательно выделяется грамматическая основа и связи уровня предложения; 6) коммуникативная функция.

Главные члены предложения (**структурная схема**) и обязательные второстепенные (дополнение, определение, обстоятельство) вместе образуют модель предложения, которая имеет свободное лексическое наполнение, т.е. рассматривается как структурный образец (или формула), по которому строятся конкретные предложения. Структура предложения является опорой грамматических значений, из которых главное и универсальное – предикативное (модальность + синтаксическое время, принадлежащее всему предложению, а не одному сказуемому). Лексическим наполнением создается конкретное содержание предложения.

В процессе речи, в определенной ситуации общения, с учетом связи данного предложения с другими осуществляется **актуальное** (или **коммуникативное**) **членение предложения** (АЧП), которое бинарно, т.е. в конкретном предложении выделяются **тема** – часть, содержащая известное, основу высказывания, и **рема** – часть, несущая новое, содержащая суть высказывания о теме (для обозначения их также употребляются термины «данное» – «новое», «основа» – «ядро» и др.).

Актуальное членение предложения осуществляется в речи с помощью порядка слов и интонации, причем интонация является главным показателем. Обычно тема произносится с повышением тона и отделяется от ремы паузой. При прямом («объективном») порядке слов тема предшествует реме. При обратном, инверсионном («субъективном») порядке слов рема располагается перед темой. Предложения с инверсией экспрессивны, этому способствует интонационное выделение (акцентирование) ремы.

Актуальное членение предложения зависит от ситуации, от коммуникативной установки (интенции) говорящего, т.е. от того, что он хочет сообщить, выделить в высказывании, как бы отвечая на вопрос, поэтому одно и то же предложение может члениться по-разному. Варианты членения различаются местом паузы и мелодической вершины.

Предложение может быть нерасчлененным, т.е. содержать лишь рему. Это зависит не столько от состава предложения, сколько от ситуации. Нерасчлененные предложения несут целостную информацию, как бы отвечая на вопрос «что случилось?».

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 43

Грамматическое и актуальное членение предложения не зависят одно от другого, тема и рема не совпадают с определенными членами предложения. Тема может быть представлена подлежащим (его группой), рема – сказуемым (его группой). Очень часто тема выражается второстепенным членом обстоятельственного или объектного типа, а рема – предикативным ядром предложения (главными членами или их составами). Реже в качестве темы выступает предикативное ядро предложения, а в качестве ремы – второстепенный член; возможно также в качестве темы – сказуемое (его группа), ремы – подлежащее (его группа). Актуальным членением обусловлен нейтральный порядок расположения главных членов предложения. Подлежащее (тема) располагается перед сказуемым. В нерасчлененном предикативном ядре (реме) сказуемое находится в препозиции. Местоположение второстепенных членов также определяется преимущественно актуальным членением предложения.

Виды предложений:

I. По цели высказывания:

1) повествовательные (*Отца не было дома.*); 2) побудительные (*Встать! Принеси книгу.*); 3) вопросительные (*Был ли отец дома?*).

II. По интонации:

1) восклицательные (*Вот вам степень переживания любящего мужчины за любимую женщину! Смогут наши начальники на девятьсот рублей прожить?!*),

2) невосклицательные (нет дополнительной интонации).

III. По количеству грамматических основ:

1) простые – с одной грамматической основой (см. все примеры выше);

2) сложные – формально состоят из нескольких простых, т.е. содержат две и более грамматические основы (*Оглянуться не успевала, как они подрастали: крепенькие, красивые, хорошие и все-все такие желанные.*).

IV. По выражению отношения к действительности:

1) реальной модальности – обозначают событие, которое действительно происходило, происходит или произойдет (*Отца нет дома; А в 1973 году Раису Васильевну выдвигают на очень ответственную должность начальника швейного цеха комбината.*);

2) ирреальной модальности – обозначают событие желательное, возможное, предполагаемое, но в действительности не происходившее (*Быть может, отца и нет дома; Скорее всего, Зурабова переведут на другой участок работы.*).

V. По наличию/отсутствию связи между предметами, действиями, признаками, которая представлена в предложении, в действительности:

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 44
--	--	---------

1) утвердительные (*Встала Наташа. Пошла воды попить, назад вернулась к ребенку. Расплакалась.*).

2) отрицательные (*Никакого формального преимущества при поступлении (а тем более гарантий) они не дают.*)

VI. Простые предложения и формальные части сложных предложений делят также по наличию/отсутствию двух главных членов в грамматической основе:

1) двусоставное – в предложении присутствует подлежащее и сказуемое (*Наташа встала*);

2) односоставное – с одним главным членом (*Пойду воды попить, назад вернусь к ребенку*).

VII. Соответственно односоставные предложения делят по грамматической природе главного компонента на следующие типы:

1) назывные (номинативные) – главный член выражен существительным в форме именительного падежа (*Вот и лес. Тень и тишина.*);

2) определенно-личные – главный член выражен глаголом в форме 1-го или 2-го лица настоящего или будущего времени или повелительного наклонения и обозначает действие определенного лица (*Приеду к тебе завтра. Пойдем в лес: заглянем к деду на пасеку, наедемся меду. Приходите завтра!*);

3) неопределенно-личные – главный член выражен глаголом в форме 3-го лица множественного числа настоящего или будущего времени или в форме множественного числа прошедшего времени (*К завтраку подавали пирожки, раков и котлеты.*);

4) обобщенно-личные – главный член чаще выражен глаголом настоящего или будущего времени в форме 2-го лица единственного числа или 3-го лица множественного числа и обозначает действие, которое распространяется на всех, т.е. субъект которого мыслится обобщенно (*Цыплят по осени считают; Что посеешь – то и пожнешь; Что имеем – не храним.*);

5) безличные – главный член выражен безличным глаголом, личным глаголом в безличной форме, категорией состояния, субъект-производитель в таком предложении не предполагается (*Морозит; Смеркается.*);

6) инфинитивные – главный член выражен глаголом в неопределенной форме (*Сесть!*).

VIII. Простые предложения делят по наличию / отсутствию второстепенных членов:

1) распространенные – с второстепенными членами предложения (*К завтраку подавали пирожки, раков и котлеты.*);

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 45

2) нераспространенные – в них представлены только главные члены предложения (*Морозит; Наташа встала.*).

IX. Простые предложения делят также по материальной выраженности всех членов предложения:

1) полные – в них материально выражены все необходимые члены предложения (*К завтраку подавали пирожки, раков и котлет; Наташа встала.*);

2) неполные – в них пропущены главные или второстепенные члены, необходимые по смыслу и восстанавливаемые из контекста или ситуации (*Шестеро ребят были уже взрослые, а трое – совсем маленькие.*).

X. Простые предложения также делятся на осложненные и неосложненные по наличию осложняющих второстепенных членов.

Осложняют предложения причастные и деепричастные обороты, одиночные деепричастия, распространенные согласованные и несогласованные определения (*Наташа – очень высокая, худая и нескладная – вызывала у всех жалость и сочувствие.*), уточняющие члены предложения, вводные и вставные конструкции, однородные члены предложения (*К завтраку подавали пирожки, раков и котлеты.*), приложения. При этом они не обязательно обособлены, т.е. отделены знаками препинания.

XI. Сложные предложения делятся по типу синтаксической связи между частями:

1) сложносочиненные предложения – это сложные союзные предложения, части которых равноправны и соединены сочинительными союзами;

2) сложноподчиненные предложения – это союзные сложные предложения, части которых неравноправны и соединены подчинительными союзами или союзными словами; одна из этих частей называется главной, другая – придаточной (это зависимая часть, которая может присоединяться ко всему главному предложению или к одному слову в главном предложении);

3) бессоюзные – это предложения, части которых соединены только по смыслу и интонационно;

4) предложения с разными типами связи.

Образец характеристики предложения по всем указанным признакам:

Дон Карлос, перестаньте! – побудительное, восклицательное, ирреальной модальности (приказ), простое, односоставное, определено-личное, нераспространенное, полное, осложнено обращением.

Итак, может быть, нам прекрасный поэт продолжит прерванное чтение? – невосклицательное, вопросительное, ирреальной модальности (желательность), простое, двусоставное, распространенное, полное, осложнено вводной конструкцией.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 46
РУМЦ СЗФО ЧГУ		

Дела булочной или весьма хорошо, лично мои все хуже – повествовательное, невосклицательное, реальной модальности, утвердительное, сложное, бессоюзное, 1-я часть – двусоставное, распространенное, полное, неосложненное; 2-я часть – двусоставное, распространенное, неполное, неосложненное.

Текст как объект исследования и анализа в образовательной деятельности

Основные вопросы темы: Текст как объект исследования. Структура текста. Синтаксические ошибки. Логические ошибки.

Текст – законченное, целостное содержательно и структурно речевое произведение; продукт порождения (производства) речи, отчужденный от субъекта речи (говорящего); в свою очередь, является основным объектом ее восприятия и понимания. Нередко под текстом понимается только текст письменный – продукт речи письменной; но и структурные – в частности, языковые (лингвистические) – закономерности построения текста, и закономерности его социального функционирования принципиально общи для речи устной и письменной.

Любой текст, воспринимаемый как «нормальный», обладает признаками цельности и связности. Под связностью понимается семантическая, синтаксическая, интонационная и прочие взаимозависимости отдельных компонент текста (высказываний), обеспечиваемая в разных языках (и разных текстах) разными средствами. Обычно связность реализуется в пределах нескольких последовательных высказываний (один абзац текста письменного).

Цельность текста – характеристика психолингвистическая. Цельным можно считать текст, реализующий единую речевую программу говорящего (пишущего) и ощущаемый слушателем (читателем) как законченная единица общения. Цельный текст обладает своей содержательно-композиционной структурой, различной для текстов разной функциональной направленности и включающей основной предикат (главную мысль) и дерево вторичных, третичных и прочих предикатов.

Компрессия (сжатие) текста сводится к «обрубанию» этих периферийных «ветвей» его содержательной структуры. В патологических случаях (например, при некоторых видах шизофрении) порождаемый больным текст теряет цельность, сохраняя связность.

Функциональная направленность текста определяется его местом и ролью в процессах общения: художественный (особенно поэтический), учебный, информационный, юридический и пр.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 47

Текст состоит из нескольких предложений. Одно предложение, даже очень распространенное, сложное, текстом назвать нельзя, поскольку текст можно расчленить на самостоятельные предложения, а части предложения сочетаются по законам синтаксиса сложного предложения, но не текста. В смысловой цельности текста отражаются те связи и зависимости, которые имеются в самой действительности (общественные события, явления природы, человек, его внешний облик и внутренний мир, предметы неживой природы и т.д.).

Единство предмета речи – это тема высказывания. Тема – это смысловое ядро текста, конденсированное и обобщенное содержание текста. Понятие «содержание высказывания» связано с категорией информативности речи и присуще только тексту. Оно сообщает читателю индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, их значимости во всех сферах жизни.

Здесь может быть два вида информации:

- содержательнефактуальная;
- содержательнеконцептуальная.

Эти две разновидности информации называют темой и основной мыслью текста. Весь отбор материала подчинен задаче передать основную мысль высказывания. Другими словами, не только тема, но и основная мысль объединяют предложения текста и придают ему смысловую цельность. В большом тексте ведущая тема распадается на ряд составляющих подтем; подтемы членятся на более дробные, на абзацы (микротемы).

Завершенность высказывания связана со смысловой цельностью текста. Показателем законченности текста является возможность подобрать к нему заголовок, отражающий его содержание. Таким образом, из смысловой цельности текста вытекают следующие признаки текста:

Текст – это высказывание на определенную тему;

В тексте реализуется замысел говорящего, основная мысль;

Текст любого размера – это относительно автономное (законченное) высказывание;

К тексту можно подобрать заголовок;

Правильно оформленный текст обычно имеет начало и конец.

Текст – это осмысленное речевое произведение, представляющее собой внутренне взаимосвязанную последовательность различных знаков, образующих целостность, которая обладает оформленностью. Текст реализует структурировано представленную деятельность, а структура деятельности предполагает субъект и объект, сам процесс, цель, средства и результат. Эти компоненты структуры деятельности отражаются в разных показателях текста -содержательно-структурных, функциональных, коммуникативных.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 48

Текст имеет свою микро- и макросемантику, микро- и макроструктуру. Семантика текста обусловлена коммуникативной задачей передачи информации; структура текста определяется особенностями внутренней организации единиц текста и закономерностями взаимосвязи этих единиц в рамках текста как цельного сообщения. Следует различать:

- внешнюю (композиционную) структуру текста;
- внутреннюю структуру текста.

На композиционном уровне выделяются предложения, абзацы, параграфы, разделы, главы, подглавы, страницы и др. Все композиционные элементы, кроме предложения, лишь косвенно связаны с внутренней структурой. Предложения задают границы действия знаков препинания, анафорических и катафорических ссылок.

Под структурой текста понимается его внутренняя структура. Единицами внутренней структуры текста являются высказывание (реализованное предложение); ряд высказываний (межфразовое единство), объединенных семантически и синтаксически в единый фрагмент; фрагменты-блоки (совокупность межфразовых единств, обеспечивающих тексту целостность благодаря реализации дистантных и контактных смысловых и тематических связей).

Единицы семантико-грамматического (синтаксического) и композиционного уровня находятся во взаимосвязи. С семантической, грамматической и композиционной структурой текста тесно связаны его стилевые и стилистические характеристики. Каждый текст обнаруживает определенную более или менее ярко выраженную функционально-стилевую ориентацию (научный текст, художественный и др.) и обладает стилистическими качествами, диктуемыми данной ориентацией и, к тому же, индивидуальностью автора.

Таким образом, *основными признаками текста* являются:

1) завершенность, смысловая законченность, которая проявляется в полном (с точки зрения автора) раскрытии замысла и в возможности автономного восприятия и понимания текста;

2) связность, проявляющаяся, во-первых, в расположении предложений в такой последовательности, которая отражает логику развития мысли (смысловая связность); во-вторых, в определенной структурной организованности, которая оформляется с помощью лексических и грамматических средств языка;

3) стилевое единство, которое заключается в том, что текст всегда оформляется стилистически: как разговорный, официально-деловой, научный, публицистический или художественный стиль.

4) цельность, которая проявляется в связности, завершенности и стилевом единстве.

	АДАптированные учебно-методические материалы: учебное пособие «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 49

При построении предложений и текстов иногда допускаются синтаксические и логические ошибки.

Синтаксические ошибки – это ошибки или недочеты в построении словосочетаний или предложений, нарушающие правила связи слов или ведущие к синтаксической омонимии и, как следствие, к двусмысленности высказывания. К синтаксическим ошибкам относятся: неправильное согласование в падеже; неправильное использование предлогов; ошибки, возникающие в результате незнания структуры сложного предложения; нарушение специфики употребления деепричастных оборотов; ошибки, связанные с неправильным порядком слов в предложении.

Нарушение последовательности (логики) изложения приводит к появлению логических ошибок. Логические ошибки состоят в нарушении правил логического мышления. К этому типу ошибок относятся следующие недочеты в содержании работы:

- 1) нарушения последовательности высказывания;
- 2) отсутствие связи между частями и предложениями;
- 3) неоправданное повторение высказанной ранее мысли;
- 4) раздробление одной микротемы другой микротемой;
- 5) несоразмерность частей высказывания;
- 6) отсутствие необходимых частей;
- 7) перестановка частей текста (если она не обусловлена заданием к изложению);
- 8) неоправданная подмена лица, от которого ведется повествование (например, сначала от первого, затем от третьего лица).

Вопросы для закрепления материала

1. Общие сведения о языке и речи.
2. Язык как особая и универсальная знаковая система.
3. Дифференциация языка и речи.
4. Основные функции языка.
5. Формы существования языка и речи.
6. Синтагматические и парадигматические отношения языковых единиц.
7. Структурный подход к изучению языка.
8. Системно-функциональный подход к изучению языка.
9. Фонетика и фонология в дефектологической практике.
10. Акустическая характеристика и классификация звуков.
11. Основные интонационные конструкции.
12. Лексикология как направление профессиональных интересов дефектолога.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 50

13. Признаки слова. Специфика лексических единиц.
14. Словарный состав в системе языка.
15. Лексикография.
16. Понятие об активном и пассивном составе лексики.
17. Фразеология русского языка.
18. Понятие лексической сочетаемости.
19. Лексические ошибки.
20. Лексическая семантика.
21. Лексическое значение слова: типы и структура.
22. Непонимание значения слова.
23. Лексико-семантические отношения в русском языке.
24. Логические ошибки.
25. Морфология как раздел грамматики.
26. Основные понятия морфологии.
27. Части речи как лексико-грамматические классы слов.
28. Словообразование как раздел науки о языке.
29. Морфемное членение слова.
30. Диахроническое и синхроническое словообразование.
31. Способы словообразования.
32. Грамматические ошибки.
33. Сопоставительный анализ синтаксических единиц.
34. Семантический, коммуникативный, структурный аспекты в изучении предложения.
35. Текст как объект исследования.
36. Структура текста.
37. Синтаксические ошибки.

Задания для самостоятельной работы

1. Раскройте сущность языка как средства общения. Рассмотрите другие средства общения.
2. Определите язык как историческую категорию.
3. Рассмотрите проблему взаимосвязи языка и мышления, слова и понятия. Определите подходы к решению вопроса о едином ментальнолингвальном комплексе.
4. Определите, что такое единица речевой деятельности, какова ее структура.
5. Рассмотрите понятие языковой нормы. Приведите примеры языкового стандарта и его нарушения на разных уровнях языка.
6. Дайте акустические, артикуляционные и функциональные характеристики звуков речи.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 51
РУМЦ СЗФО ЧГУ		

7. Выделите виды интонационных конструкций.
8. Рассмотрите основные этапы развития письма. Пиктография и идеография. Возникновение фонографии. Слоговое и буквенно-звуковое письмо. Принципы русской орфографии.
9. Укажите важнейшие свойства слова, его отличия от других языковых единиц.
10. Дайте определение понятийных сем, коннотаций.
11. Укажите способы толкования лексического значения.
12. Выделите отличие словообразовательного значения от других языковых значений.
13. Рассмотрите основные вопросы морфемки. Морфемка и этимология. Морфемка и грамматика. Типы слов по их морфемной структуре.
14. Уточните понятие словообразовательной мотивации. Порядок морфемного разбора.
15. Ответьте на вопрос, что такое грамматика как наука и как строй языка, каковы грамматические способы и средства выражения грамматических значений.
16. Уточните представление по истории вопроса выделения частей речи и принципов их разграничения.
17. Назовите синтагматический и парадигматический аспекты изучения слова.
18. Назовите виды синтаксической связи в словосочетании: согласование (полное и неполное), примыкание, управление (сильное / слабое / двойное сильное; предложное / беспредложное; вариантное).
19. Рассмотрите предложение с точки зрения семантического и коммуникативного аспекта.
20. Рассмотрите типы простых и сложных предложений по структуре.

Список использованных источников

1. Арутюнова Н.Д. Понятие нормы. Аномалии и язык // Н.Д. Арутюнова. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. – М., 1999. – С. 65 – 82.
2. Булавина М.А. Современный русский язык: орфография и пунктуация: Обобщающий курс по орфографии и пунктуации для студентов-филологов: Учеб.пособие. – Омск, 2001.
3. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. – М., 1977.
4. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: Учеб. для вузов / Под ред. Н.С. Валгиной. – М., 2002.
5. Вендина Т.И. Введение в языкознание: Учеб.пособие. – М., 2002.
6. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – М., 1993.

	<p style="text-align: center;">АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ</p> <p style="text-align: center;">«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»</p>	
	<p style="text-align: center;">РУМЦ СЗФО ЧГУ</p>	<p style="text-align: center;">стр. 52</p>

7. *Золотова Г.А.* Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М., 1982.
8. *Камчатнов А.М., Николина Н.А.* Введение в языкознание. – М., 1999.
9. *Кодухов В.И.* Введение в языкознание. – М., 1987.
10. *Мечковская Н.Ф.* Общее языкознание. – М., 2001.
11. *Реформатский А.А.* Введение в языковедение. – М., 2000.
12. *Розенталь Д.А., Голуб И.Б., Теленкова М.А.* Современный русский язык. – М., 2001.
13. Русский язык: Учебник для студ. высш. учебных заведений / Л.Л. Касаткин, Л.П. Крысин и др. – М., 2001.
14. *Шанский Н.М.* и др. Современный русский язык: В 3-х ч. – М., 1991.
15. *Шмелев Д.Н.* Современный русский язык. Лексика. – М., 1977.
16. *Панфилов В.З.* Взаимоотношение языка и мышления. – М., 1971.
17. *Шанский Н.М.* Лексикология современного русского языка. – М., 1972.
18. *Шанский Н.М.* Фразеология современного русского языка. – М., 1985.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 53

Раздел II

ПСИХОЛИНГВИСТИКА КАК БАЗОВАЯ НАУКА ДЛЯ РЕШЕНИЯ РЕЧЕЯЗЫКОВЫХ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

Методология психолингвистики как науки и её значение в теории и практике образования

Основные вопросы темы: Методология психолингвистики. Предмет, цели и задачи психолингвистики, ее место в системе других научных дисциплин. Теоретические и методологические основы дисциплины. Речевая функция и ее место в системе межфункциональных взаимодействий.

Психолингвистика как самостоятельная наука возникла в середине прошлого века, хотя предпосылки для ее возникновения и потребность в новой научной дисциплине начали складываться значительно раньше. Термин «психолингвистика» впервые употребил американский психолог Н. Пронко в 1946 г. В 1951 г. в Корнельском университете создали совет по исследованиям в области социальных наук. По его инициативе в 1953 г. состоялся двухмесячный семинар в Блумингтоне (штат Индиана, США), где психолингвистика получила свое содержание как научная теория. В это же время началось интенсивное развитие психолингвистики и у нас в стране. В современной науке психолингвистика находится на стадии осмысления и анализа имеющихся сведений, фактов, закономерностей, происходит постепенное оформление неких единых и общих подходов к пониманию сущности психолингвистических явлений и категорий. По мнению основателя отечественной психолингвистики А.А. Леонтьева (1999), психолингвистика – это научная дисциплина, изучающая соотношения личности со структурой и функцией речевой деятельности и языком как главной образующей образа мира человека.

В.П. Глухов (2013) отмечает, что какого-либо единого, общепринятого определения психолингвистики не сложилось ни в отечественной, ни в зарубежной науке. А.А. Леонтьев (1999) также указывает на динамику в изменении понимания предмета психолингвистики и предлагает два различных определения предмета психолингвистики. Можно говорить о том, что предметом психолингвистики является речевая деятельность и языковые знаки как основное средство ее существования. При этом в фокусе внимания находятся мотивы, содержание, форма, виды речевой деятельности, а также механизмы порождения, восприятия речи и ее формирования в онтогенезе.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 54

Объект психолингвистики – совокупность речевых действий и речевых операций в их единстве с человеком как носителем языка и субъектом речевой деятельности.

Задачи психолингвистики напрямую определяются предметом науки и могут быть определены следующим образом:

1. Сбор фактов языка как живой реальности, регистрация лингвистической реальности в индивидуальных сообщениях и выведение из этого общих принципов.

2. Изучение коммуникации как таковой в реальной динамике, с выяснением влияния установок и взаимовлияния, изменения ситуации и состояния партнеров, влияние деятельности в которой осуществляется речевое общение и пр.

3. Изучение речезыковых фактов с учетом контекста ситуации, физического и психического состояния индивида, особенностей его личности и мышления, мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер.

4. Исследование механизмов порождения высказывания.

5. Изучение механизмов понимания и восприятия речи, в том числе ее семантической стороны.

Очевидно, что представленный перечень может быть дополнен и изменен в соответствии со спецификой понимания предмета исследования.

Методология психолингвистики делится на общую и специальную. Общая методология включает общенаучные, философские категории, определяющие базовые концепции рассмотрения предмета научного познания. Для отечественной психолингвистики в качестве общеметодологических оснований могут быть определены такие категории, как «система», «развитие», «деятельность». Специальная методология – это конкретные методологические принципы, определяющие сущность теории или концепции. Для отечественной психолингвистики специальная методология – это, к примеру, теория речевой деятельности.

Методы психолингвистики могут быть разделены на теоретические (анализ, моделирование, обобщение, систематизация и др.) и исследовательские. Согласно В.П. Глухову (2013), исследовательские методы делятся на 4 группы:

1. Организационные: сравнительный метод, лонгитюдный (лонгитюдинальный) метод, комплексный метод.

2. Эмпирические: объективное наблюдение, самонаблюдение, эксперимент, изучение продуктов деятельности.

3. Обработывающие: статистические методы, метод описания полученных данных исследования.

4. Интерпретационные методы.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 55

Рассматривая межпредметные связи психолингвистики отметим, что связи эти обширны и многообразны в силу единства объекта изучения с целым рядом речеведческих наук. Наиболее тесные связи психолингвистики – с психологией и лингвистикой. По мнению А.А. Леонтьева (1999), психолингвистика на современном этапе ее развития органично входит в систему психологических наук и тесно связана с общей, социальной, возрастной психологией, психологией общения и этнопсихологией, а также со всеми прикладными областями психологии (нейропсихологией, клинической психологией, патопсихологией, педагогической психологией, коррекционной психологией и др.).

В случае связи с лингвистикой следует говорить о расширении границ современного языкознания, о социальноориентированных лингвистических исследованиях, во многом перекликающихся с психолингвистической проблематикой. В этой связи наиболее тесные связи психолингвистики определяются в таких науках, как социолингвистика, этнолингвистика, общее языкознание, прикладная лингвистика.

В.П. Глухов (2013) пишет о том, что помимо психологии и лингвистики психолингвистика «органически», неразрывно связана с философией, с семиотикой, с социологией, с медициной, (неврологией, психиатрией, оториноларингологией и др.), с логопатологией, логопедией и другими науками логопатологического круга; с некоторыми техническими науками.

В основе формирования речевой функции лежит речевая *функциональная система* (избирательное динамичное образование, объединяющее ряд участков головного мозга). *Особенности функциональной системы:*

- территориальная независимость частей;
- объединение на основе выполнения общей функции;
- задача выполняется вариативными средствами;
- целостное функционирование;
- самостоятельная, достаточно специфическая роль каждого участка мозга;
- полирецепторность, т.е. каждая функциональная система обладает определенным набором афферентных сигналов, идущих с разных участков мозга, с разных анализаторных систем.

Речевой процесс опирается на ряд совместно работающих зон коры больших полушарий, каждая из которых имеет свое специфическое значение для организации речевой деятельности. Речевые зоны включены в общие системные зоны.

Мозг как субстрат психической деятельности представляет собой единое целое, единую систему, состоящую из дифференцированных отделов,

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 56

которые выполняют разную роль в организации психических функций. Ведущая роль принадлежит коре больших полушарий. Принцип системной организации означает, что все высшие психические функции (в том числе речь) имеют горизонтальную (корково-корковую) и вертикальную (корковоподкорковую организацию). Все системы работают во взаимосвязи по принципу одновременно или последовательно возбуждающихся структур. Работа каждой системы и процессы их взаимосвязи носит динамический, не жестко закрепленный характер. Макросистемы имеют врожденную жесткую организацию, микросистемы имеют приспособительную изменчивость, что объясняет большую индивидуальную вариативность строения борозд, извилин и даже цитоархитектонических полей. Таким образом, мозг – это метасистема, состоящая из мкросистем, которые в свою очередь состоят из микросистем.

История лингвистики и психологии имеет в своем распоряжении различные точки зрения по проблеме функций языка и речи. К. Бюлер выделял три функции речи:

- экспрессивная (передача переживаний);
- импрессивная (воздействие на реципиента);
- познавательная (высказывание истинности или ложности о явлениях).

Функции языка (по Якобсону Р.):

- эмотивная – передача чувств и воли говорящего;
- референтная – обозначение предметов внешнего мира;
- метаязыковая – возможность говорить о языке с помощью языка;
- фатическая – установление контакта;
- поэтическая;
- конативная – модальная.

Леонтьев А.А. (1968) называет функциями языка только те функции речевой деятельности, которые проявляются в любой речевой ситуации. При этом функции языка и функции речи дифференцируются.

Функции языка:

1. Функция общения. Коммуникативная, которая является, в сущности, функцией регуляции поведения. В речевой деятельности выступает в одном из трех вариантов:

- индивидуально-регулятивная – функция воздействия на поведение одного или нескольких человек;
- коллективно-регулятивная функция – воздействие на большую и недифференцированную аудиторию;
- саморегулятивная функция – планирование собственного поведения.

2. Функция обобщения выступает в двух аспектах:

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 57

социальный – язык как орудие интеллектуальной деятельности. Интеллектуальный акт распадается на 3 фазы: ориентировка в условиях задачи и выработка плана действия, исполнение намеченного плана, сличение получившегося результата с намеченной целью;

индивидуальный – овладение общественно-историческим опытом человечества.

3. Национально-культурная – усвоение реалий и абстрактных понятий этого народа.

4. Язык как орудие познания – человечество способно черпать новые знания не только из практической, но и теоретической деятельности.

Функции речи:

1. Номинативная функция или функция марки – наименование конкретных объектов.

2. Диакритическая функция – для коррекции или дополнения неречевых ситуаций.

3. Экспрессивная функция – проявляется в использовании паралингвистических средств.

4. Эстетическая или поэтическая отличается тем, что вербальный материал способен выразить больше, чем обычная коммуникативная ситуация.

Лев Владимирович Щерба, замечательный отечественный лингвист, написал в свое время небольшую статью, посвященную памяти своего учителя – Бодуэна де Куртенэ, сторонника психологического направления в языкознании. Эта статья стала программным произведением для развития психолингвистики на много десятилетий вперед. Статья называется «О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании». В этой статье, кроме обоснования необходимости эксперимента в лингвистике (существует определение психолингвистики через основной метод: «психолингвистика – это экспериментальная лингвистика»). В своей статье Щерба вводит понятие **отрицательного языкового материала**. Отрицательный языковой материал – это тот фундамент, на котором строится психолингвистика. Это разного рода языковые патологии (прежде всего афазии; Щерба называл их естественным экспериментом); это также оговорки, ослышки, факты детской речи – то, что неправильно в детской речи с точки зрения взрослого, нормированного, языка; это любые речевые факты отклонения от нормы. Именно отрицательный языковой материал дает возможность моделировать процессы речевой деятельности. В этой же статье Щерба вводит понятие речевой деятельности, опираясь на психологическое понятие деятельности, разработанное Алексеем Николаевичем Леонтьевым. Щерба называет виды речевой деятельности: говорение, восприятие

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 58

(понимание) речи; чтение и письмо. Каждый из видов речевой деятельности осуществляется по своим законам, именно обнаружение этих законов и интересует психолингвистику.

История психолингвистики и её научно-теоретические основы

Основные вопросы темы: Психологические и лингвистические основы теории речевой деятельности. Психолингвистическая дифференциация языка и речи. История психолингвистики. Периодизация ее развития, классификация ведущих направлений, актуальные проблемы текущего периода. Психолингвистические поколения и их вклад в современную психолингвистику.

В.А. Ковшиков и В.П. Глухов (2007, с. 40), анализируя историю психолингвистики, пишут о том, что уже в первые десятилетия XX в., задолго до «официального» оформления психолингвистики как науки (50-е гг. прошедшего столетия), внимание ученых к процессам речевой деятельности значительно возрастает, что связано не только с теоретическими потребностями ряда наук (прежде всего лингвистики, семиотики, психологии), но и с сугубо практическими социальными «нуждами».

Ситуация в психологии и лингвистике в начале прошлого века относительно проблемы исследования речи и языка можно обозначить как критическую, характеризующуюся наличием образовавшихся на стыках наук «белых пятен».

В лингвистике появилась необходимость расширения возможностей исследований, стало необходимым рассмотрение проявлений языка в рамках конкретной ситуации общения.

В психологии стало очевидно, что изучение речи только как психического процесса односторонне: желательно изучение речи с точки зрения перевода смысла отдельных единиц языка в слова. Кроме того, появились новые разделы (об общении, об управлении поведением человека, о воздействии на массовую аудиторию и т.д.), которые выходили за рамки «чистой» психологии.

Определяя психологические и лингвистические основы теории речевой деятельности, оформившейся в отечественную психолингвистику, выделим следующие принципиальные позиции:

В лингвистике:

— было достигнуто понимание языка как средства взаимосвязи между человеком и социумом (В. Гумбольдт), как процесса и индивидуально-

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 59

психического образования (Г. Штейнталь), как беспрерывно повторяющегося процесса общения человека, обусловленного его желанием общаться и передавать свои мысли

(И.А. Бодуэн де Куртенэ);

– была высказана мысль о дифференциации смысла и значения (А.А. Потебня), языка и речи (Фердинанд де Соссюр);

– введено понятие речевой деятельности как реализации языковой способности посредством языка как социальной системы (Фердинанд де Соссюр), как процессов говорения и понимания (Л.В. Щерба);

– высказана идея психофизиологической речевой организации индивида, которая в комплексе с речевой деятельностью является социальным продуктом (Л.В. Щерба);

– разработаны многие аспекты взаимосвязи речи и мышления (А.А. Потебня, Американская школа дескриптивной лингвистики).

В психологии:

– высказана идея необходимости создания психологии языка (О. Дитрих и другие представители гештальтпсихологии (В. Келер, К. Коффк, отчасти К. Левин, О. Нимайер);

– обозначено, что цель речи – передача идей, что связано с наличием у человека скрытых установок и целевого поведения

(Б. Скиннер);

– разработан психологический подход к речи с дифференциацией понятий «анализ по элементам» и «анализ по единицам», определено, что отношение мысли к слову есть процесс внутреннего движения через целый ряд планов (Л.С. Выготский);

– определены связи речи и мышления, языка и сознания (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев).

Как отмечает А.А. Леонтьев (1999, с. 49), «главное, что делает Л.С. Выготского предтечей и основателем современной психолингвистики, – это его трактовка внутренней психологической организации процесса порождения (производства) речи как последовательности взаимосвязанных фаз деятельности».

Т.Н. Ушакова (2006, с. 14) пишет о том, что «соединение, взаимное дополнение психологических и лингвистических данных можно рассматривать как форму системного подхода к исследованию речи и языка». Период, когда психолингвистика еще не оформилась в самостоятельную науку, но психолингвистические исследования уже велись, автор называет «нулевым этапом» развития науки.

Концептуальными основами современной отечественной психолингвистики является ряд положений. А.А. Леонтьев (1999) определяет

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 60

эти основы как основные постулаты психолингвистической теории и формулирует их следующим образом.

Психолингвистические единицы (речевые действия, речевые операции и акт речевой деятельности) отличаются от языковых и лингвистических.

Психолингвистические единицы трактуются в деятельностной парадигме и содержат в себе все признаки деятельности.

Психолингвистическая теория рассматривается не как алгоритмическая, а как эвристическая. Организация речевой деятельности по эвристическому принципу предполагает: 1) что у человека есть выбор стратегии речевого поведения; 2) различные пути оперирования с высказыванием на отдельных этапах порождения и восприятия речи; 3) это теория, не противоречащая жизни и экспериментальным данным других психолингвистических теорий.

Психолингвистика исследует взаимоотношение языка(в котором запечатлен образ мира) и речевой деятельности в ситуации общения. То есть психолингвистическая теория синтезирует деятельностный подход и подход в плане отображения.

Механизм вероятностного прогнозирования предполагает «моделирование будущего» на этапе выбора способа деятельности.

Восприятие речи носит активный характер.

В.П. Глухов (2013) говорит о концептуальных основах психолингвистики как о ее принципах и определяет их следующим образом:

наличие органической связи между речевой деятельностью и деятельностью неречевой; обусловленность (детерминированность) первого вида деятельности потребностями и целями жизни и деятельности (прежде всего социальной) человека и человеческого общества в целом;

признание в качестве сложной функциональной организации речевой деятельности как ее основного свойства;

целостность речевой деятельности;

определяющее значение «семантики речи»;

неразрывная связь речевой деятельности с личностью.

Для психолингвистики принципиально различие психолингвистических, психологических и лингвистических единиц. Психолингвистические единицы в отечественной психолингвистике это речевые действия и операции, находящиеся друг с другом в иерархических отношениях. Это единые в процессе кодирования и декодирования сегменты сообщения, такие продукты анализа, которые содержат в себе все признаки и свойства целого плюс ряд новых свойств и далее эти единицы уже не разложимы (Л.С.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 61

Выготский). Это оперативные единицы, функциональные блоки, действующие во время порождения и восприятия речи

Языковые единицы – это различные инварианты лингвистических моделей описания объективно существующей языковой системы и языковой нормы. Психологические единицы – это компоненты знания о языке.

Таким образом, языковые единицы соотнесены с языком, как с объективно существующей языковой системой и языковой нормой, психологические – с отображением в сознании и психике в целом строения языковой способности, психолингвистические – с речевой деятельностью.

Проблема дифференциации языковых, психологических и психолингвистических единиц напрямую связана с проблемой дифференциации речи и языка. Впервые проблему языка и речи сформулировал В. Гумбольдт. Он рассматривал язык как некое готовое орудие, а речь – как постоянно возобновляющуюся деятельность, процесс говорения и слушания. Разграничение языка и речи можно встретить в работах А.А. Потебни и И.А. Бодуэна де Куртюрэ. Развернутое учение о языке и речи принадлежит Ф. Де Соссюру. Язык в данном случае – система знаков и правил их комбинирования, надындивидуальная система, противопоставленная языковой способности как функции индивида. Социальное (язык) противопоставлено индивидуальному (языковая способность). Язык и языковая способность объединяются в речевую деятельность, противопоставленную речи. Потенция (речевая деятельность) противопоставлена реализации (речи). Речь в концепции Ф. Де Соссюра – использование знаковой системы в целях общения, индивидуальный акт реализации языковой способности посредством языка. Речь и язык тесно друг с другом связаны и предполагают друг друга, объединяясь в речевую деятельность, но обладают свойствами полностью исключаящими друг друга.

К концу XIX – началу XX вв. интерпретация понятия «язык» была весьма различна, его трактовали либо в материальном аспекте (как систему речевых навыков), либо в идеальном, не интересуясь реализацией этой системы.

В современной науке понятия «речь» и «язык» являются многоаспектными. Данная М.Р. Львовым (2000) сравнительная характеристика позволяет выделить основы дифференциации понятий.

Сравнительная характеристика речи и языка (по М.Р. Львову, 2000)

Язык	Речь
------	------

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 62

<p>Знаковая система, имеющая иерархическую организацию, внутренние связи, взаимодействия, правила, парадигмы, модели.</p> <p>Используется людьми для выражения мыслей, эмоций, для внутреннего диалога, для общения с членами данного языкового коллектива</p>	<p>Само общение, выражение мысли, самовыражение личности</p>
<p>Потенциален. Хранится в памяти языковой личности. Нейтрален к реальной жизни</p>	<p>Это мотивированная и целенаправленная деятельность, это действие и его продукт</p>
<p>Стремится к стабильности, консервативен, слабо подвержен изменениям</p>	<p>Допустимы грамматические и фонетические отклонения, которые либо утверждаются в языке, либо исчезают</p>
<p>Нормативен для всего социума</p>	<p>Допустимы нарушения речи ввиду ее индивидуальности</p>
<p>Центростремителен, способен сплотить и стабилизировать общество. Служит всему языковому коллективу. Наиндивидуальна, надситуативна</p>	<p>Центробежна, имеет тенденцию породить непонимание (арго, жаргоны и т.п.). Индивидуальна и ситуативна. Продуцируется индивидом, обслуживает его, отражает и выражает его как личность</p>
<p>Иерархически организован, имеет уровневую структуру. Конечен. Ограничен языковыми средствами</p>	<p>Линейна, последовательна во времени и пространстве. Теоретически бесконечна. Обладает паралингвистическими средствами</p>
<p>Не может быть качественно оценен</p>	<p>Может быть качественно оценена</p>

В целом взаимоотношение языка и речи диалектично (Н.И. Жинкин). Язык определяет речь, так как считается с условиями коммуникации. Язык прокладывает путь от интеллекта к действительности так, чтобы партнеры от

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 63

субъективных восприятий действительности перешагнули к объективному пониманию. Речь определяет язык, так как действительность и человеческие потребности в коммуникации изменяются. Будет изменяться и путь от интеллекта к действительности. По мнению А.А. Леонтьева, только у Н.И. Жинкина можно найти приемлемый подход. Речь рассматривается как объект, а не результат изучения; речь имеет собственную структурную и функциональную специфику; должна быть единая, приемлемая для всех наук, система категорий, описывающая речевую деятельность.

Психолингвистика, по мнению А.А. Леонтьева (1999), может быть представлена в виде определенных поколений.

Психолингвистика первого поколения наиболее полно представлена в работах Ч. Осгуда и включает следующие основные положения:

Речь – система непосредственных или опосредствованных реакций организма на стимулы (речевые или неречевые).

Между речевыми и неречевыми стимулами возникают ассоциации, что объясняет возможность возникновения поведения в ответ на речевые стимулы.

Речевое поведение опосредствовано врожденной системой фильтров (тождественных языковой способности), задерживающих и преобразующих речевой стимул (на входе) и (или) речевую реакцию (на выходе).

Речевое поведение условно может быть представлено в виде схемы:
 речевой стимул → уровень рецепции (перекодировка речевых стимулов в нервные импульсы) → уровень интеграции (на основе прошлого опыта образуется перцептуальное единство – гештальт) → уровень репрезентации (ассоциация гештальта с неречевыми стимулами, приобретение значения) → уровень самостимуляции (на основе информации с 2 и 3 уровня из нескольких альтернатив выбирается моторная цель) → уровень моторного кодирования → поведение

Усвоение языка ребенком осуществляется путем усвоения отдельных слов и их форм с дальнейшим обобщением.

Центром теории Ч. Осгуда является уровневая модель поведения. Выделяются четыре основных уровня порождения речи:

1. На мотивационном уровне принимаются решения общего характера: говорить или не говорить, использовать активную или пассивную конструкцию, какие выбрать модели интонации и т.д. Рассматриваются явления весьма разнородные с точки зрения общелингвистических понятий. Но главное в том, что выбираются фундаментальные особенности будущего сообщения (или его фрагмента), строится его общий стратегический замысел.

2. На семантическом уровне проводится разграничение возможных значений. Причем здесь речь идет не о конкретных словах, а о

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 64
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

функциональных семантических классах. Так, представление о молодом человеке с рюкзаком за плечами – одна единица с точки зрения семантического уровня. Она может расчленяться, она может заполняться разными словами, но это – одна единица функционального класса.

3. На рядоустанавливающем уровне появляются слова. В них воплощается реализация того замысла, который сформировался на предыдущих уровнях. Внутри слова разворачивается цепочка морфем.

4. На последнем, интегрирующем, уровне происходит звуковое оформление проработанного высказывания. При кодировании это, как считают психолингвисты осгудовской школы, слог, при декодировании – фонема.

А.А. Леонтьев (1999, с. 35) пишет о том, что представленная в «Психолингвистике» 1953 г. концепция Ч. Осгуда «в целом развивалась крайне вяло, серьезных монографических публикаций общего характера почти не было, а те, которые выходили, прямой связи с данной книгой не имели или даже, как «Речевое поведение» Б. Скиннера, создавались в полемике с ней. Но тем не менее, и факт ее выхода, и нащупанное в ней единство позиций представителей разных наук, и, наконец, разработка отдельных проблем – все это оказало значительное влияние на судьбы и американской, и мировой науки». Т.Н. Ушакова (2006) к заслугам Ч. Осгуда относит предложенный им путь количественного измерения субъективной семантики слов, так называемый метод «семантического дифференциала», а также разработанное им понятие глубинной когнитивной системы

Критикуя психолингвистику первого поколения, А.А. Леонтьев выделяет ее атомизм, индивидуализм и априори принятый реактивный характер речевого поведения.

Психолингвистика второго поколения объединила труды Дж. Миллера и Н. Хомского. Основные идеи психолингвистики второго поколения (трансформационной или генеративной грамматики) включают следующие постулаты:

- Существует группа простейших *ядерных* синтаксических структур, к которой могут быть приложены различные трансформационные операции. Например: Петр читает книгу (ядерное). Книга читается Петром (операция пассивизации). Петр не читает книгу (операция отрицания). Петр читает книгу? (вопросительная трансформация). Возможно одновременное применение нескольких возможных трансформаций // Книга не читается Петром?

- Глубинная структура определяет семантическую интерпретацию синтаксиса предложения.

	АДАптированные учебно-методические материалы: учебное пособие «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 65

• Последовательность порождения предложения включает следующие звенья: базовые грамматические отношения порождают структуры семантическую интерпретацию структура преобразуется в поверхностную структуру фонологического компонента структуре дается фонетическая интерпретация.

- гл
- сем
- при
- при

• Наряду с грамматическими, фонетическими, семантическими правилами есть прагматические правила (правила употребления языка).

• Языковая способность (потенциальное знание языка, предмет лингвистики) имеет принципиальное отличие от языковой активности (реальное применение языковой способности в речевой деятельности, предмет психологии).

• Универсальные правила оперирования языком имеют врожденный характер, так как имеется отсутствие этих правил в готовом виде в структуре языка.

• Языковая способность первична, она определяет языковую активность, а не наоборот.

• Усвоение языка происходит за счет усвоения системы правил формирования осмысленного высказывания.

Предпринятая Л.В. Сахарным и А.А. Леонтьевым (1999) критика психолингвистики второго поколения включает указание на ее одностороннюю лингвистическую ориентацию, ограниченность решаемых проблем порождения и восприятия речи, на заложенную априори автономность речи, игнорирование индивидуальности, а также на сохранившиеся индивидуализм, реактивность.

Психолингвистика третьего поколения возникла на базе социологической школы французской психологии. Основателями французской психолингвистики стали Поль Фресс и Жан Пиаже. Основные идеи психолингвистики третьего поколения могут быть определены через следующие положения:

• Психолингвистические операции имеют коммуникативную и когнитивную природу одновременно (Жорж Нуазе).

• Язык не является одинаковым для всех членов обществ, он есть объект социальный и исторически детерминированный (Даниэль Дюбуа).

• Изучение высказываний необходимо осуществлять в «ситуации коммуникативного окружения» (Рагнар Румметфейт).

• Психолингвистические процессы необходимо рассматривать в широком контексте мышления, общения и памяти.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 66

А.А. Леонтьев (1999) пишет о том, что психоллингвистика третьего поколения преодолела атомизм, индивидуализм и реактивность, свойственные психоллингвистике предыдущих поколений.

Основные тенденции развития зарубежной психоллингвистики за рубежом, по мнению А.А. Леонтьева, включают:

- учет содержания и социальных функций высказывания;
- тяготение к последовательной психологизации, органического вхождения в общепсихологическую концепцию;
- стремление к внутреннему единству и целостности психоллингвистических исследований, обобщенному теоретическому осмыслению;
- стремление к конкретному психофизиологическому обоснованию моделей.

Анализ исторической динамики взглядов на психоллингвистику может вестись не только в горизонтальном направлении, предполагающем выделение этапов ее развития, но и в вертикальной плоскости, предполагающей развертывание определенных научных позиций по той или иной проблематике. Выделяя наиболее значимые научные сферы, можно говорить о развившихся и оформившихся теориях восприятия и порождения речи, о достаточно четко обозначенных концепциях относительно природы и сущности языковой (речезыковой) способности, об описанных механизмах речи, о выведенных законах и закономерностях усвоения системы языка ребенком в ходе онтогенеза.

Анализируя историю отечественной психоллингвистики, можно говорить о самоценном вкладе московской и петербургской школ. Учитывая подробное описание достижений московской (А.А. Леонтьев, 1999) и петербургской (Т.Н. Ушакова, 2006) психоллингвистической школ, считаем возможным не останавливаться подробно на этом вопросе.

Основные вопросы и положения теории речевой деятельности. Виды и формы речевого высказывания

Основные вопросы темы: Основы теории речевой деятельности. Психологическая организация речевой деятельности, ее генетическая связь с другими видами деятельности, зависимость становления от ведущей деятельности возраста. Структура речевой деятельности, анализ составляющих ее фаз: мотивационно-побудительной, ориентировочно-исследовательской (операциональной), реализующей. Элементы предметного содержания речевой деятельности. Виды и формы речевого высказывания.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 67
РУМЦ СЗФО ЧГУ		

Устная, письменная и внутренняя речь. Особенности строения и функционирования.

Отечественная психолингвистика изначально развивалась в рамках концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия и сложилась прежде всего как теория речевой деятельности. Детально теорию деятельности разработал А.Н. Леонтьев и его ученики. Для данной теории принципиальным являются два момента: положение о единстве психики и деятельности, рассмотрение деятельности как движущей силы развития психического отражения. Согласно концепции АН. Леонтьева, в структуру деятельности входят мотив, цель, действия, операции (как способы выполнения действий), личностные установки и результаты (продукты) деятельности. Внешние и внутренние формы деятельности взаимосвязаны и переходят друг друга в процессах интериоризации и экстериоризации.

В соответствии с этим подходом *речевая деятельность* – это процессы, связанные с речью, совокупность действий по порождению и восприятию речи, это один из видов коммуникативной деятельности человека, использование средств языка для общения с другими членами коллектива. А.А. Леонтьев (1968, 1969, 1999) подчеркивает, что речевая деятельность – это не совокупность речевых актов, но совокупность действий по порождению (в том числе и производство новых единиц – «лингвокреативная деятельность») и восприятию речи. В речевой деятельности происходит отражение объективной действительности. Это деятельность, опосредованная в системе языковых знаков. Речевая деятельность – это система речевых действий, входящих в какую-либо деятельность. Как правило, речь существует для того, чтобы обслуживать другой вид деятельности, помочь ей реализоваться. Максимальное развитие той или иной функции речи происходит в рамках ведущего вида деятельности. *Речевые операции* – способы, которыми осуществляется действие. Они, в отличие от деятельности, отвечают не мотиву, и не цели действия, а тем условиям, в которых дана эта цель.

Элементы, определяющие условия речевой деятельности, входят в понятие *языкового процесса*. Это есть процесс реализации языковым коллективом в определенных социально-экономических и культурных условиях языковой способности, как для целей коммуникации, так и для самокоммуникации (мышления).

Деятельностный фрейм (фрейм – фиксированная система параметров, описывающих объект или событие) включает: потребность, опредмеченную в мотиве цель, отвечающие ей действия (относительно самостоятельные процессы, подчиненные сознательной цели, не имеют самостоятельного

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 68
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

побуждения), операции,(способы осуществления действия), установки, зависящие от имеющихся средств и способов выполнения и результаты.

Основные характеристики речевой деятельности

Предметность – объекты внешнего мира не непосредственно воздействуют на субъект, а преобразуясь в деятельности отражаются в сознании. Проявляется в социальной обусловленности деятельности человека, в ее связи со значениями, фиксированными схемами действия с орудиями, в понятиях языка, социальных ролях, в ценностях, социальных нормах.

Субъективность – проявляется в обусловленности психического процесса прошлым опытом, потребностями, установками, эмоциями, целями и мотивами, определяющими направленность и избирательность деятельности; в личностном смысле, придаваемом мотивами различным событиям, действиям и деяниям.

Речевая деятельность содержит в себе все основные *признаки деятельности*:

- предметность – внутренняя (по своей сути – речевая) деятельность, неизбежно соприкасается с внешним миром;
- целенаправленность – любая деятельность, которая характеризуется конечной целью, а любое действие – промежуточной целью;
- 5. мотивированность – обычно не моно-, а полимотивация;
- иерархичность организации деятельности на низовые и верхние уровни;
- фазная (горизонтальная) организация деятельности.

При анализе речевой деятельности целесообразно выделять три плана ее рассмотрения:

1. *Генетический* – исходная форма любой деятельности – социальная совместная деятельность. Механизм развития психики – интериоризация, в ходе которой совместная социальная деятельность преобразуется в индивидуальную, внешняя по форме протекания во внутреннюю.

2. *Структурно-функциональный* план предполагает рассмотрение деятельности по принципу анализа по единицам. Иерархические взаимосвязи между единицами деятельности подвижны. В зависимости от места отражаемого объекта в структуре деятельности изменяется содержание психического отражения, уровень отражения (осознаваемый, неосознаваемый), вид регуляции деятельности (произвольный, непроизвольный).

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 69

3. *Динамический* – механизмы, обеспечивающие движение самой деятельности. Это надситуативная активность, определяющее саморазвитие и возникновение новых форм деятельности и установка, обуславливающая устойчивый характер целенаправленной деятельности.

Реализация деятельности осуществляется на основе психофизиологических механизмов, изученных в русле физиологии активности Н.А. Бернштейна, теории функциональных систем П.К. Анохина, и представлений о системной организации высших корковых функций А.Р. Лурия.

В целом основные положения отечественной теории речевой деятельности были сформулированы А.А. Леонтьевым в 1976 г. в предисловии к «Психолингвистике» Слобина и Грина, а также в компендиуме «Основы теории речевой деятельности» (1974):

- Речь трактуется не как система речевых реакций, а как активная и целенаправленная речевая деятельность, имеющая социальную природу и социальную обусловленность.
- Предметом анализа является не изолированное предложение, высказывание или текст, а сами процессы речеобразования и речевосприятия.
- Единицей анализа является речевая операция, целое складывается из динамической организации операций в действия, а затем в деятельность.
- Речевая деятельность мотивирована и целенаправлена неречевой задачей, для выполнения которой осуществляется речевая деятельность и используются языковые средства.
- Для исследования важнее единицы процесса, чем элементы продукта.
- Речевая деятельность организована в соответствии с целью и задачей, с коммуникативным намерением, с системой функциональных блоков и с системой орудий и средств (язык).
- Любая деятельность по своей сути эвристична, т.е. механизмы порождения и восприятия речи не носят жесткий характер, а необходимо перемежаются с вероятностными операциями, в ходе которых совершается отбор одного из возможных путей продолжения процесса. Конечный речевой продукт не дан с самого начала ни в каком виде. Речевая деятельность – процесс творческий, а не простое перекодирование смысла в текст.

В отечественной психолингвистике разработаны различные модели речепорождения и речевосприятия, в которых выделены и описаны основные этапы, уровни и операции. Т.Н. Ушакова (2006, с. 94 – 95) пишет о том, что «центральной частью теории речевой деятельности стала принципиальная схема». Представив кратко последовательность звеньев этой схемы, автор пишет следующее: «Первый этап этого процесса состоит во внутреннем программировании будущего высказывания. Его «содержательное ядро»

	АДАптированные учебно-методические МАТЕРИАЛЫ: учебное пособие «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 70

закладывается на этом этапе. Элементы этого ядра имеют образный характер (предметно-схемный или предметноизобразительный код, по Н.И. Жинкину). Внутренняя программа представляет иерархию пропозиций, которая формируется у говорящего на основе ориентировки в окружающей ситуации. На следующем этапе грамматико-семантической реализации внутренней программы выделяется ряд процессов и подэтапов. Происходит перевод программы на объективный код путем замены единиц субъективного кода набором семантических признаков слова, создание комплекса иерархически организованных единиц объективно-языкового кода (тектограмматический подэтап). Осуществляется линейное распределение кодовых единиц высказывания (фенограмматический подэтап). Каждому элементу из комплекса иерархически организованных единиц придаются полные языковые параметры: определяется его место в синтаксической схеме высказывания; приписываются «грамматические обязательства»; определяется полный набор семантических и акустико-артикуляторных признаков (подэтап синтаксического прогнозирования). На подэтапе синтаксического контроля происходит сличение созданного варианта высказывания с программой, контекстом, ситуацией, порой осуществляется возврат к предыдущим этапам и корректировка речевого продукта. Вслед за протекшими процессами наступает этап моторного программирования, связанный с порождением звучащей речи». Сходная структура описывается и в работах других отечественных психолингвистов (Т.В. Ахутиной, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, К.Ф. Седова и др.).

Различные ситуации общения предполагают использование различных способов разворачивания мысли. Выделение тех или иных видов и форм речи зависит от того, какой критерий положен в основу классификационной модели. Формы речи – это различные типовые способы организации языковых средств в зависимости от функциональной направленности высказывания (Леонтьев А.А. 1974, с. 245).

А.А. Леонтьев (1969) формулирует *критерии психолингвистического анализа речи*:

1. «Физиологические» критерии.

Ориентированность системы неврофизиологических уровней речевого поведения (какой уровень является ведущим). Это: коммуникативная речь, назывная речь, эхολалическая речь, хоровая речь.

Конструктивный или стохастический принцип порождения речи, в частности – наличие или отсутствие речевого программирования. Это: активная речь (манд), реактивная речь, разные виды «несобственно речи» (имитативная, автоматическая, стохастическая и пр.)

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 71

Степень участия сознания. Это: бессознательная речь, контролируемая речь, осознаваемая речь.

2. «Психологические» критерии.

Место высказывания в структуре интеллектуального акта и целостного акта деятельности. Это: планирующая речь, речь- действие, сопоставляющая речь.

Мотивация высказывания. Это: спонтанная речь, ситуативно обусловленная речь, контекстно обусловленная речь, немотивированная речь.

Функциональная направленность высказывания. Это: приказ или просьба, вопрос, приветствие, восклицание (аффективная речь), автоклитики, констатирующие высказывания.

3. «Лингвистические» критерии.

Сентенциальность, т.е. развернутость или неразвернутость высказывания в предложении. Это: несентенциальные формы высказываний; сентенциальные формы высказываний; суперсентенциальные формы высказываний, которым соответствует последовательность предложений; супрасентенциальные формы высказываний, которым соответствует часть предложения.

Логико-психологический тип высказывания. Это коммуникация событий и коммуникация отношений.

Соотнесенность высказывания с тем или иным говорящим. Это: начальные высказывания, продолжающие высказывания, ответные высказывания.

А.Р. Лурия выделяет следующие виды речи:

Аффективная речь – восклицания, междометия или привычные речения. Не исходят из какого-либо замысла, не формулируют мысли, являются проявлением внутренних аффективных состояний и выражают отношение к какой-либо ситуации.

Устная диалогическая речь.

Устная монологическая речь. Тема сообщения исходит из внутреннего замысла, мыслей субъекта и того содержания, которое он хочет передать.

Письменная монологическая речь.

Кроме того, А.Р. Лурия делит высказывания на коммуникацию событий (формулируется и передается конкретное взаимодействие вещей) и коммуникацию отношений (фиксация абстрактно-логических взаимоотношений).

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 72
РУМЦ СЗФО ЧГУ		

Аффективная речь включает восклицания, междометия или «привычные речения» (А.Р. Лурия). Говорящие не исходят из какого-либо замысла, не формулируют мысли, а воспроизводимые элементы являются проявлением внутренних аффективных состояний и выражают отношение к какой-либо ситуации.

Устная диалогическая речь – это сложная форма речевой коммуникации, так как есть регуляция мотивами и потребностями, смысловая нагрузка, единицы коммуникации. Устная диалогическая речь имеет своеобразную грамматическую структуру – допустима грамматическая, синтаксическая и морфологическая неполнота. Мотив может быть во внешнем плане, и его может не быть во внутреннем. Успешность диалога определяется также и развитой социальной чувствительностью, наблюдательностью и эмпатией. Кроме того, в диалоге активно используются паралингвистические средства. Таким образом, в диалоге главное – опора на общность ситуации общения, использование невербальных средств общения, грамматическое своеобразие. То есть диалог – это не просто обмен информацией между общающимися, это и взаимовосприятие, и взаимодействие партнеров.

Монолог – особая форма речи, не рассчитанная на непосредственную речевую реакцию собеседника. Это может быть описание, пересказ, рассуждение, умозаключение. Монолог есть развернутое высказывание одного лица; это речь, слабо связанная с речью собеседника как в содержательном, так и в структурном отношении. Непосредственной реакции собеседника на то, что говорится, не предполагается. Монологическая речь может возникнуть в ответ на поставленный извне вопрос, а может быть реализацией своего замысла. Монологу присущи: композиционная организованность, смысловая завершенность, развернутость, часто требуется предварительная подготовка, минимальное использование грамматических стереотипных выражений, не допускается избыток словесной информации, ограничено использование невербальных средств. Подлинный монолог – письменная речь, которая обращена во внешний мир без непосредственной реакции.

Письменная речь – это особая форма речевой деятельности, реализующаяся в виде письма и чтения. По Л.С. Выготскому это новая речевая функция, которая требует высокой степени абстракции, это «алгебра речи». Письменная речь кодирует устную, а устная кодирует предметы, действия, признаки, отношения. То есть письменная речь – это код кода. Усвоение письменной речи, приобретение навыков чтения и письма – качественно новый этап изучения родного языка. Письмо – сложный двигательный акт, представляющий собой сложную многозвеньевую структуру, характеризующуюся совместной работой речедвигательного, слухового, оптико-пространственного и двигательного анализаторов.

	АДАптированные учебно-методические материалы: учебное пособие «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 73

Психолингвистический и нейропсихологический анализы письма, показывают, что в эту функциональную систему входят следующие компоненты: 1) процессы переработки слухоречевой информации (звуковой анализ услышанного, слухоречевая память); 2) дифференциация звуков на основе кинестетической информации; 3) актуализация зрительных образов букв; 4) ориентация элементов буквы, строки в пространстве; 5) моторное (кинетическое) программирование графических движений; 6) планирование, реализация и контроль акта письма; 7) поддержание рабочего состояния, активного тонуса коры. Для эффективного функционирования письменной речи требуются дополнительные знания для перекодировки устного высказывания в буквенный письменный текст. В отличие от устной формы, письменная речь осознается с самого начала и усваивается в процессе специального обучения. Синтаксически эта речь более полная и имеет свои средства выразительности.

А.А. Леонтьев (1969) вслед за Л.С. Выготским и А.Р. Лурия выделяет особую форму речи – внутреннюю речь, но, в отличие от предшественников, автор выделяет собственно внутреннюю речь, внутреннюю программу и внутреннее проговаривание.

Внутреннее проговаривание – это скрытая физиологическая активность органов артикуляции, возникающая в определенных случаях и имитирующая в большей или меньшей степени процессы, происходящие при реальном говорении. Внутреннее проговаривание осуществляется вне внутренней речи и вне глубоких психологических процессов.

Внутренняя речь есть речевое действие, перенесенное вовнутрь, т.е. производимое в свернутой редуцированной форме (А.А. Леонтьев). Включает в свой состав лишь отдельные слова и их потенциальные связи. При этом сохраняются все признаки предикатов, их валентности. То есть внутренняя речь всегда потенциально может развернуться во внешнюю речь (А.Р. Лурия).

Внутренняя речь обладает следующими признаками (А.Р. Лурия):

1. Состоит из предикатов, ключевых слов, несущих в себе суть информации.

2. Характерен процесс аглютинации (слияния слов в одно с их сокращением) в актуальную информацию, обозначающую мысль, замысел, набор рем будущего высказывания.

3. По структуре напоминает ситуативное общение. Это свернутая речь, сжатая, деграмматизированная. Это речь, несущая в себе конспект будущего высказывания. То есть свернутая форма и развернутое, глубокое смысловое содержание.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 74

4. Осуществляется переход от замысла к значению. Мышление чистыми значениями, происходит первое словесное обозначение смысла. Далее они разворачиваются в связную, наполненную значением речь.

5. Это результат длительной эволюции речевого сознания. Она развивается из внешней эгоцентрической речи, затем сворачивается в шепот, затем интериоризируется внутрь языкового сознания (к 10 – 12 годам).

Н.И. Жинкин писал о том, что язык внутренней речи свободен от избыточности, свойственной всем натуральным языкам. Формы натурального языка определены строгими правилами, поэтому соотносящиеся элементы конкретны, наличие одних элементов предполагает наличие других. Во внутренней речи связи предметны, т.е. содержательны, а не формальны, и конвенциональное правило составляет лишь на время, необходимое для данной мыслительной операции.

Внутренняя программа высказывания соответствует содержательному ядру будущего высказывания. Внутренняя программа имеет линейный характер, включает корреляты компонентов, образующих основной смысловой костяк. Код внутренней программы – универсальный предметный код или предметно-схематический, предметно-изобразительный код¹. В основе программирования – образ, которому приписывается смысловая характеристика или личностный смысл. Этот смысл является предикатом внутренней программы. Затем происходит свертывание образа. При этом все второстепенные признаки включаются в объем смысловой нагрузки главного образа. Внутреннее программирование может развернуться во внешнюю речь, минуя внутреннюю, либо во внутреннюю речь. Внутренняя программа высказывания подчинена более крупной программе.

**Восприятие и понимание речи как основной показатель
эффективности образовательной деятельности.
Языковая способность и языковая активность**

Основные вопросы темы: Восприятие речевого высказывания. Восприятие речи как сложная перцептивная мыслительная и мнемоническая деятельность. Система процессов информационной переработки текста, его семантическое и грамматическое развертывание. Психолингвистическая стратегия процессов переработки текстовой информации. Оперативные единицы восприятия речи. Языковая способность и языковая активность. Строение и функционирование языковой способности. Репрезентация системы языка в языковой способности.

¹ Подробнее об этом см. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1958.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 75

Восприятие и понимание речи образуют единый процесс. При этом смысловое восприятие неразрывно связано с мнемической деятельностью. Выделяют три значимых аспекта речевой перцепции:

- собственно восприятие речи,
- понимание речи,
- слухоречевая память.

Физиологически процесс восприятия представлен сложной функциональной системой. Все исследователи считают процесс восприятия уровневым с восхождением от нижнего сенсорного элементарного уровня к высшему, понятийному, целостному. В отечественной психолингвистике проблема восприятия и понимания речи имеет довольно длительную историю. Модели восприятия и понимания речи в 50 – 60 гг. прошлого века достаточно подробно были описаны в рамках дискутирующих на тот момент моторной (Л.А. Чистович, А. Либерман) и акустической (Г. Фант, Р. Якобсон) теорий.

Согласно моторной теории в процессе восприятия сенсорные признаки вызывают некоторую встречную моторную активность. В результате этого некоторые параметры воспринимаемого потока речи моделируются в речеслуховой системе, и таким образом происходит их отождествление. То есть при восприятии речи возникает акустический образ, который затем формируется в артикуляторный образ, преобразуемый в отдельные артикулемы, а затем идет их отождествление. За счет наличия связи различных звуковых образов с артикуляторными обеспечивается восприятие речи.

Сенсорная теория восприятия речи исходит из того, что поток речи воспринимается по сегментам, т.е. шаг за шагом. Для отождествления отдельных сегментов сообщения их нужно поставить в соответствии с образами памяти. Сначала происходит отождествление на низком уровне, затем отождествленная цепь сегментов в виде единого сегмента «переписывается» на более высоком уровне. Результатом работы Л.А. Чистович и В.А. Кожевникова стал вывод о том, что существуют закономерности преобразования речевых сигналов в слуховой системе на периферическом и высших уровнях. Авторы смогли исследовать и смоделировать слуховую обработку быстрых амплитудных и спектральных изменений в речевых сигналах, получить данные о процессе формирования непрерывного слухового потока из речевых последовательностей². В

² Подробнее об этом см.: Чистович Л.А., Венцов А.В. и др. Физиология речи. Восприятие речи человеком. – Л., 1976.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 76

результате работы лаборатории были установлены закономерности динамики процесса речеобразования, описан эффект коартикуляции (переслаивание артикуляторных жестов и соответствующих им акустических признаков при воспроизведении фонемных последовательностей в речи). Л.А. Чистович и В.А. Кожевниковым был выявлен механизм текущей обработки и накопления информации, предшествующий фонемному решению, описана схема программирования артикуляции³. Анализируя динамику научных взглядов в этом направлении Т.Н. Ушакова (2006), ссылаясь на работы В.Б. Касевича и А.В. Венцова, пишет о том, что выделенная исследователями вариабельностью речевого сигнала, его принципиальное несовершенство приводит к тому, что слушающий не столько извлекает информацию из акустического речевого сигнала, сколько реконструирует сообщение, основываясь на части акустических признаков и используя эвристические процедуры, базирующиеся на максимально широких основаниях – от знания собеседника до общей картины мира. Автор отмечает, что реалистичная на сегодняшний день модель восприятия речи может воспроизводить лишь часть функций, присущих соответствующим механизмам человека, а именно вероятностную идентификацию слов в рамках столь же вероятностно определяемых синтаксических структур (по данным просодики и с учетом лексических валентностей). Реально достижимой задачей становится моделирование поверхностного, т.е. формального, «чисто языкового», слабо затрагивающего семантику «слоя» восприятия речи.

По мнению А.А. Леонтьева (1999) спор моторной и сенсорной теории не учитывает физиологическое различие видов речи и форм ее существования, принципиальные возможности опоры на неадекватный моторный компонент. По мнению ученого, большинство ситуаций восприятия речи связаны не с формированием перцептивного эталона, а с сопоставлением с уже имеющимися, т.е. с опознанием, которое может быть и по моторным, и по сенсорным признакам.

Анализ теоретических представлений процесса речевого восприятия показывает, что все модели (И.А. Зимняя):

- 1) включают момент преобразования входного сигнала в спектрально-временное представление, достаточное для принятия решений о фонеме или перекодировки сигнала на уровень моторных команд;
- 2) включают процесс сличения, компарации, сравнения с находящимся в памяти абстрактным представлением надсенсорного и надмоторного характера;

³ Подробнее об этом см.: Чистович Л.А., Кожевников В.А. и др. Речь. Артикуляция и восприятие. – Л., 1965.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 77
РУМЦ СЗФО ЧГУ		

3) имплицитно или эксплицитно предполагают наличие этого образа в памяти речедвигательного и слухового анализатора;

4) предполагают наличие единых для процесса смыслового восприятия и производства речи правил организации речевого сообщения (грамматических и логических);

5) включают момент решения или принятия решения;

6) предполагают последовательный характер обработки речевого сигнала в соответствии с уровнями языковой иерархии;

7) предполагают априорное выдвижение гипотез, контекстуально или ситуативно обусловленных.

Предложенная Н.И. Жинкиным схема сенсорно-перцептивной обработки речевого сигнала в процессе смыслового восприятия включает ряд последовательных уровней:

1. Сенсорный уровень:

Аналитическое разложение синтетического акустического образа. Переход с акустического кода на код нервных импульсов, т.е. операция различения.

Выделение и удержание признаков в слуховой памяти на время, необходимое для принятия решения о фразе.

2. Перцептивный уровень:

Первичный синтез слова, основанный на операции различения.

Полный синтез слова, приобретение категориальных, опознавательных и индивидуальных признаков. Переход на код «определенного означенного словесного субстрата».

Фразовый синтез слов в систему сообщения на основе использования правил логики и грамматики.

Вторичная аналитико-синтетическая обработка всего сообщения (фразы) с целью определения полного и точного конкретного смысла.

Понимание мысли и удержание ее через какой-либо заменитель.

Переход на натуральный, внутренний код.

И.А. Зимняя описывает восприятие речи как сложную перцептивную, мнемическую и мыслительную деятельность. По мнению автора, *общая схема смыслового восприятия включает три ключевых уровня:*

1. Побуждающий уровень (объединяет ситуативно-контекстуальную стимульную информацию и мотивационную сферу).

2. Формирующий уровень:

смысловое прогнозирование;

вербальное сличение;

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 78
РУМЦ СЗФО ЧГУ		

установление смысловых связей между словами, а затем между смысловыми звеньями; смыслоформулирование

3. Реализующий уровень.

В аналитическом обзоре, представленном в работе Т.Н. Ушаковой (2006) выделены наиболее значимые области психолингвистики восприятия речи, изучаемые в конце прошлого – начале текущего столетия:

- активность или пассивность речевосприятия (R. Sternberg, 1996);
- включение в процесс восприятия речи перцептивных действий (Г.В. Лосик, 2000);
- исследование дискурса с использованием методики лакунарных текстов (Т.Е. Петрова, 2000);
- владение языковым механизмом линейного и нелинейного предсказания позиции в тексте языковых единиц различных типов (В.Б. Касевич, 1988);
- речевые жанры и коммуникативные структуры и более широко – стилистика и психолингвистические аспекты дискурса в целом (К.А. Долинин, 1998 – 2003);
- межполушарные различия в обработке речевых сигналов (Галунов, Королева, Шургая, 1985).

Значительный вклад в решение проблемы восприятия речи внесли работы дефектологов (Т.В. Ахутина, В.И. Бельтюков, Р.Е. Левина, И.В. Королева и др.). Благодаря подобным исследованиям установлено, что способность помехоустойчивого восприятия речи определяется развитием речезыковых навыков, и в значительной степени формированием психических процессов (память и селективное внимание) (В.В. Люблинская, И.В. Королева, Э.И. Столярова, 2002). И.В. Королева (2004) сумела доказать, что существуют центральные и специфические механизмы анализа речи. Так, у большинства детей с кохлеарным имплантом, потерявших слух до овладения речью с помощью импланта формируются центральные механизмы слухового анализа и специфические механизмы анализа речи как акустических сигналов, необходимых для развития понимания речи. Постлингвальное имплантирование позволяет восстановить способность понимать речь в естественных коммуникативных ситуациях через развитие у человека умения находить соответствие между звуковыми образами слов, передаваемых кохлеарным имплантом с теми, которые хранятся в его памяти. Такие люди, по данным исследователя, овладевают умением выделять в новых образах звуков речи акустические корреляты дифференциальных признаков фонем и учатся распознавать новые звуковые образы звуков речи, слов, фраз. В первом случае развитие слухоречевого

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 79
РУМЦ СЗФО ЧГУ		

восприятия предшествует формированию языковых представлений, во втором – слухоречевое восприятие формируется на основе сформированных языковых представлений.

Понятие языковой способности впервые было введено Н. Хомским (1965). Для Н. Хомского языковая способность является врожденной и предопределяет овладение тем или иным родным языком. Позиция Хомского неоднократно подвергалась критике, однако природа языковой способности до сих пор является предметом научных дискуссий.

А.М. Шахнарович пишет о том, что имеющиеся подходы к языковой способности представлены двумя точками зрения:

1) языковая способность имеет врожденный характер (Н. Хомский, Д. Мак-Нейл, П. Менькж, Э. Леннеберг);

2) языковая способность – прижизненно формируемый механизм, находящийся в зависимости от влияний социальных факторов. «Первая точка зрения, – подчеркивает автор, – неоднократно подвергалась критике за рубежом, но аргументы против врожденных знаний страдают отсутствием методологической платформы и слабостью позитивных предложений. <...> Концепция врожденного, биологически наследуемого характера языковой способности, казалось бы, находит подтверждение в фактах, полученных за последнее время в ряде областей науки – прежде всего в этологии, показавшей наличие инстинктивных, врожденных форм поведения животных (К. Лоренц). Кроме того, чрезвычайно интересными данными располагает экспериментальная физиология, где работами Н.П. Бехтеревой установлены своеобразные и очень сложные функции нейронов в речепроизводстве. <...> Разумеется, нельзя отрицать роли природных факторов в формировании языковой способности. Однако быть основанным на чем то и быть этим чем-то – разные вещи. <...> Некий субстрат речевой деятельности, некая ее биологическая основа, о наличии которой говорят факты экспериментальной физиологии, не являются достаточным условием овладения языком, развития языковой способности. Сейчас уже хорошо известно, что закрепление смыслов («глубинных структур») возможно только на основе предметной и орудийной (практической, социальной по характеру) деятельности ребенка» (Шахнарович А.М. 1995, с. 6 – 7).

Согласно А.А. Леонтьеву (1999), языковая способность – это совокупность физиологических и психологических условий, обеспечивающих производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива. По сути, это абстрактные глубинные знания о языке; особое языковое чутье, языковая интуиция, особый тип речевого и интеллектуального поведения; природная способность человека пользоваться языком для передачи значений в такой

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 80
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

форме, чтобы они были поняты другими носителями языка. Чувство языка возникает непроизвольно как побочный продукт деятельности, направленной на овладение практикой речевого общения. Это неосознанное, нерасчлененное обобщение речевого опыта ребенка, используемое в речи для регулирования и контроля правильности.

Т.Н. Ушакова отмечает, что «побудительная к речи функция присутствует у человека по сути всю его жизнь от рождения до старости, несколько меняя свою форму, но сохраняя главное качество побудительности. С психофизиологической позиции эта функция представляет собой потребность экспрессировать внутренние состояния субъекта с помощью внешних проявлений» (Ушакова Т.Н. 2006, с. 31 – 32).

Анализируя позиции ученых по этому поводу, Т.Н. Ушакова отмечает, что «прогресс психогенетики и более пристальное изучение речевого онтогенеза накопили убедительные данные о первостепенной значимости «внутренних», психологических способностей» (Ушакова Т.Н. 2006, с. 32).

Роль ключевых слов в процессах восприятия и порождения текста

Основные вопросы темы: Понятие ключевых слов текста. Восприятие цельности текста через методику выделения ключевых слов А.С. Штерн. Роль словаря в перцептивных процессах. Понятие «общего словаря» и «текущего словаря» (А.В. Венцов, В.Б. Касевич).

Понятие ключевых слов и их роль в процессах восприятия речи (текста) тесно связаны с такими характеристиками текста, как цельность и связность. Существует достаточно распространенное мнение о том, что цельность имеет парадигматическую природу в отличие от связности, имеющей синтагматическую природу. Одним из предельных сжатий текста можно считать его сведение до набора ключевых слов, который отражает некую ядерную цельность.

В работах А.С. Штерн разработана методика выделения ключевых слов в тексте и обоснованы некоторые теоретические положения относительно роли ключевых слов в процессах восприятия текста. В частности, основные положения на этот счет изложены в монографии Л.Н. Мурзин, А.С. Штерн «Текст и его восприятие». – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1991. В этой книге вторая часть под названием «Восприятие текста» написана А.С. Штерн.

Раздел начинается с замечания о том, что большинство встречающихся в лингвистической литературе работ по восприятию текста посвящены лишь высказываниям, примерно равным абзацу. Восприятием (точнее – интерпретацией) больших текстов занимались в основном литературоведы.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 81
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

А.С. Штерн предприняла попытку экспериментального исследования процессов восприятия большого текста с помощью методики ключевых слов. При этом А.С. Штерн признает 1) процесс восприятия многоуровневым. С текстом традиционно связывается высший, смысловой уровень, поскольку текст как процесс реализуется лишь тогда, когда реципиент осмысливает его. Однако само это осмысление может быть большим или меньшим. Иначе говоря, смысловой уровень неоднороден, иерархичен. В своем исследовании А.С. Штерн обращается преимущественно к низшему уровню осмысления текста, который лежит в основании всех более высоких уровней (интерпретация, подтекст и пр.). Этот уровень называют также «языковым» (Б. Городецкий, И.А. Зимняя, Ю.Н. Караулов и др.), или уровнем «поверхностного восприятия» (А.В. Венцов, В.Б. Касевич).

2) Текст рассматривается как двухплановая единица. Основные его параметры – цельность и связность. Цельность корреспондирует с планом содержания, со смыслом текста. При различных перифразах текста цельность сохраняется, т.к. она имеет парадигматическую природу (Леонтьев 1976). Предполагается, что основная, ядерная, цельность отражается в наборе ключевых слов текста (Сахарный, Сиротко-Сибирский, Штерн). Связность текста корреспондирует с формой, с планом выражения в широком смысле этого слова. Поскольку связность обеспечивается правилами сочетаемости элементов на различных языковых уровнях – от грамматического до общих структур текста, она имеет синтагматическую природу.

3) Структура восприятия в основном обуславливается структурой текста. И поскольку основными параметрами текста является цельность и связность, они структурируются в первую очередь. Цельность и связность рассматриваются как структуры, в которых должны быть определены свои единицы и связи между ними. Исследование же структуры текста должно раскрыть структуру процесса восприятия.

В качестве экспериментального материала использованы целые тексты разной протяженности – от 50 до 400 словоупотреблений.

Восприятие цельности текста. Одним из способов наиболее полной передачи цельности текста является его компрессия. Под компрессией подразумевается отнюдь не механическое уменьшение объема текста, т.е. не просто количественные изменения. Это такой процесс, при котором все второстепенное (побочные линии, дополнительная информация) убирается, передается лишь основное содержание. Разумеется, компрессия проводится с разной степенью сжатия и разными способами. В парадигме компрессированных текстов набор ключевых слов (НКС) будет одним из минимальных текстов, сохраняющих цельность.

Текст + инструкция: «Прочитайте текст. Подумайте над его содержанием. Выпишите из текста 25 слов, наиболее важных с точки зрения содержания».

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 82
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

Оптимальной является группа из 20-30 ии.

Опыт, накопленный в информатике, свидетельствует о том, что наиболее удобным является НКС объемом 5-15 слов. Результаты исследований Штерн свидетельствуют о том, что в ряде случаев имеет смысл выделять малый, средний и большой НКС. При этом малый НКС состоит из 1-4 слов. Этот набор КС дает самое грубое представление о цельности: общую тему в научных текстах или же имена главных героев и основную ситуацию - в художественных. По-видимому, малый НКС – это отражение темы-понятия в отличие от темы конкретного текста, которая задается НКС большего объема. КС, описывающие субтемы (субцельности), попадают в средний НКС; большие НКС осуществляют еще большую детализацию темы.

На возможность определить для текста не один, а несколько НКС, различных по объему и имеющих иерархические отношения, указывает и психолингвистическое определение цельности: «Суть феномена целостности ... в иерархической организации планов речевого высказывания, используемых реципиентом при его восприятии» (Леонтьев 1979: 12).

Индексирование устного текста имеет существенную особенность: среди КС примерно в 13 раз увеличивается число синонимов (в широком смысле этого слова) к лексемам исходного текста.

Когда ии. предлагается текст и инструкция записать его основные смысловые слова, ии. всегда просят указать, сколько слов надо написать. Это свидетельствует о том, что ии. хорошо «осознают», что задачу компрессии текста можно решить с разной степенью подробности, т.е. что отражение смысла через основные слова текста может быть в разной степени детализированным. Ии. устраивает практически любое количество слов, но в то же время оказывается, что им удобнее всего работать в пределах 5-15 слов (это, по-видимому, зависит от длины текста, от членимости на подтемы и т.п.).

Результаты, полученные в экспериментах Штерн, подтверждают предположение о том, что существует иерархия НКС. Можно считать, что она отражает иерархию «смысловых предикатов» (Н.И. Жинкин), «планов (программ) речевого высказывания» (А.А. Леонтьев), «подтем и субподтем» (А.И. Новиков). Сиротко-Сибирский считает НКС аналогом программы порождения текста, а КС – аналогами ее оперативных единиц.

Если НКС отражает основное содержание текста, логично предположить, что по НКС можно восстановить текст. Эксперименты это подтверждают. Важно при этом подчеркнуть, что текст хорошо восстанавливается лишь в том случае, когда порядок слов в НКС повторял порядок их вхождения (первого появления) в исходном тексте. Если слова в НКС были размещены (предъявлены) в случайном порядке, восстановленные тексты имели те же тематические вехи, но иную рему, иначе говоря, в восстановленных текстах

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 83
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

происходили другие события. Это заставляет думать, что сами КС задают в основном тему текста, порядок же КС в наборе задает – через ассоциацию – рему. Таким образом, НКС может рассматриваться как текст, имеющий тему (сами КС) и рему (соположение КС). Это подтверждает правильность трактовки НКС как минимального текста в парадигме компрессированных текстов. Ср. трактовку НКС как текста-примитива (Л.В. Сахарный).

Отмечается еще одна интересная деталь: 70 % испытуемых выписывают глаголы в текстовой форме, сохраняя лицо, число и время. В экспериментах Штерн ии. выписывали слова «я» для рассказа, ведущегося от 1 лица, или «разговор», когда индексировался спонтанный диалог. По-видимому, это действие контроля, «предвидения» возможности восстановления текста, защита от разного рода текстовых потерь. Штерн делает вывод о том, что при формировании НКС каждым и. идет процесс, аналогичный процессу порождения текста: производится постоянное сличение «образующихся смыслов с образом результата». НКС выступает как текст, т.е. и как процесс, и как результат.

Современные исследования позволяют утверждать, что правое полушарие отвечает за восприятие предмета как гештальта, за его целостность, а левое – за поэлементность. Из этого вытекает, что опора на НКС есть отражение целостности восприятия, что именно НКС и создает эту целостность. Была выдвинута гипотеза о том, что при работе правого полушария осуществляется большая опора на НКС, чем при работе левого полушария.

Имеются также интересные результаты экспериментов других исследователей, которые удаляли из текста ключевые слова и предъявляли эти тексты ии. Оказывалось, что в таком случае у ии. возникали совершенно другие ситуации, поскольку роль ключевых брали на себя какие-то другие оставшиеся в тексте элементы.

Таким образом, выделение НКС – необходимая операция в процессе восприятия текста (пусть в основном она и протекает неосознанно).

В работе Мурзина-Штерн предлагается типология текстов по параметрам цельности/связности:

	<i>Цельность</i>	<i>Связность</i>	<i>Тип текстов</i>
1.	+	+	нормальные
2.	+	-	деграмматизированные
3.	-	+	нецельные
4.	-	-	распад речевой деятельности

Под цифрой 1 – тексты, обладающие как цельностью, так и связностью. Это традиционная норма.

Следующая группа (2) – тексты, обладающие цельностью, но не обладающие связностью в узком смысле слова, т.е. грамматической

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 84
РУМЦ СЗФО ЧГУ		

связностью (еще точнее – их связность либо не эксплицирована, либо эксплицирована неверно). Отсутствие связности может происходить по разным причинам.

Прежде всего к деграмматикализованным следует отнести тексты, представляющие собой НКС. В них связность не эксплицирована. Она восстанавливается реципиентом из соположения слов в наборе. Эти тексты реально функционируют в информационно-поисковых системах.

Роль словаря в перцептивных процессах. Перцептивные аспекты проблемы словаря обычно рассматриваются с двух точек зрения: с одной стороны, обсуждается структура словаря, с другой – процедуры отождествления текстовых единиц с единицами словарными. Важнейший компонент процесса восприятия речи – это, действительно, процедуры идентификации определенных сегментов звучащей речи с известными слушающему словарными единицами. Столь же очевидно, что словарь обладает определенной внутренней организацией. Однако неверно было бы думать, что эти два аспекта полностью независимы. В известном смысле организация словаря отражает процедуры, с помощью которых и осуществляется переход от текста к словарю и, далее, к языковой характеристике текста, в конечном счете – к его пониманию. Ведь словарь, как и всякая языковая система, частью которой он является, не столько имеет самостоятельную ценность, сколько обслуживает коммуникативный процесс.

Функции словаря многообразны. Словарь выполняет номинативную функцию, которая заключается в том, что словарь прямо отражает категоризацию объектов и явлений действительности, выработанную соответствующим культурно-историческим сообществом и закрепленную в системе лексических единиц. Здесь явным образом пересекаются когнитивная и коммуникативная предназначенность языка.

Коммуникативная предназначенность языка вызывает к жизни две другие функции словаря: продуктивную (генеративную) и перцептивную. Иначе говоря, словарь обслуживает и порождение, и восприятие речи. Очевидно, что он должен быть «приспособлен» для эффективного выполнения этих функций, т.е. обладать такой внутренней организацией, которая максимально способствовала бы успешному протеканию соответствующих процессов. Отсюда следует, что знание внутренней организации словаря – знание декларативного типа – не может не быть в значительной степени знанием о том, как используются в речевой деятельности словарные единицы, т.е. знанием процедурного типа.

Говоря о перцептивном словаре, А.В. Венцов и В.Б. Касевич различают «общий» словарь и словарь «текущий». Дело в том, что человек, воспринимающий речь оперирует, вероятно, не всем («общим») словарем, а

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 85

некоторым подсловарем, формируемым применительно к данному коммуникативному акту. Именно это и есть «текущий» словарь.

Можно сказать, что «общий» словарь разбит на потенциальные «текущие» по тематическому принципу словари (точно так же, как это имеет место в словарях-тезаурусах в лексикографии). В процессе восприятия речи один из тематических подсловарей может активироваться, в результате чего и появляется возможность обращаться к «текущему» словарю. Уровень активации не используемых в данный момент подсловарей, будучи существенно ниже, как бы временно выводит их из игры, тем самым поле поиска словарных единиц существенно сужается, делая при этом перцептивный процесс более экономным, менее времяемким.

За счет чего же происходит активация потенциального подсловаря и перевод его в ранг словаря «текущего»? Многочисленные эксперименты по праймингу показали, в частности, что «когда такому слову, как *няня*, в эксперименте предшествует семантически связанное с ним слово *доктор*, время принятия решения о слове (время, требующееся для того, чтобы решить, является ли звуковая последовательность *няня* словом) меньше, чем в случае, когда стимулу *няня* предшествует не связанное с ним слово. Одним из возможных механизмов, объясняющих такой результат, является распространение активации через пути, объединяющие тесно связанные слова, что и способствует более быстрому распознаванию таких связанных слов (Эммори, В. Фромкин).

Иначе говоря, при появлении в «перцептивном поле» слушающего любого из слов, принадлежащих к семантической сети, которую образуют содержательно соотнесенные слова, активируется вся сеть. Активированная сеть и соответствует «текущему» словарю.

А.В. Венцов и В.Б. Касевич в своей монографии «Восприятие речи» указывают на возможность еще двух путей формирования «текущего» словаря. Один заключается в том, что семантическую сеть активирует сама проблемная ситуация. Другой состоит в возможности образовывать в процессе восприятия новые сети, т.е. устанавливать новые связи, вводить в словарь новые единицы и т.п. Это – один из элементов самообучения системы. В условиях, когда уже существующая семантическая сеть активируется самой проблемной ситуацией, становление «текущего» словаря осуществляется фактически до акта восприятия речи. Формирование же нового подсловаря, новой сети возможно лишь по мере накопления информации о соответствующей предметной области в процессе восприятия текста.

В связи с обсуждением проблемы «текущего» словаря возникает вопрос о ключевых словах: не являются ли элементы такого словаря ключевыми словами по отношению к данному тексту? Венцов и Касевич считают, что

	АДАПТИРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 86
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

неправомерно отождествлять единицы этих двух типов. Почему? Если считать, что «текущий» словарь есть результат активации уже существующей семантической сети, то практически неизбежна ситуация, при которой «текущий» словарь существенно шире по объему, чем набор ключевых слов, отвечающих заданному тексту. Совпадение возможно лишь тогда, когда восприятию подлежит некоторый универсум текстов, исчерпывающе отражающих соответствующую предметную область.

Можно сказать, что НКС для заданного текста представляет собой подмножество из совокупности словарных единиц, которые принадлежат «текущему» словарю, активированному текстом.

Такой подход проливает свет на давно обсуждаемые вопросы о соотношении ключевых слов и такого параметра лексических единиц, как частотность. Ключевые слова по определению являются наиболее информативными, а информативность связывают с частотностью. Считается, что наибольшая часть информации связана с наиболее частыми словами в полном соответствии с практикой. Однако, во-первых, необходимо различать частотность слова в словаре (или подсловаре) и его же частотность в конкретном тексте. Во-вторых, если оставить в стороне случай с формированием нового «текущего» словаря по ходу восприятия текста, то «текущий» словарь активируется либо априорно по отношению к тексту, либо в самом начале процесса восприятия, в то время как набор ключевых слов, в особенности если выводить его по данным частотности, формируется апостериорно. Решение вопроса как раз и заключается в том, что «текущий» словарь задает широкую тематику, всю предметную область, к которой относится данный текст, а набор ключевых слов очерчивает в ней определенную подобласть. «Текущий» словарь находится «у истоков» воспринимаемого текста, набор же ключевых слов, их структура выступает как результат процесса восприятия.

Набор ключевых слов – это семантика текста, свернутая до иерархической структуры его тем и подтем (и в этом смысле лишь часть семантической структуры, ибо, владея информацией о теме, но не зная ремы, мы не можем претендовать на владение семантикой текста).

В тексте, конечно, представлена не структура ключевых слов, а их последовательность, разделенная словами более низкой информационной значимости. Соответственно возникает вопрос о том, возможно ли вычленение ключевых слов текста по некоторым формальным признакам. Если такая операция возможна, то она должна способствовать повышению эффективности восприятия, поскольку тем самым для слушающего облегчается задача сужения предметной области, задаваемой «текущим» словарем, до семантического пространства данного текста. Языки с этой точки зрения существенно различаются. Как хорошо известно, достаточно

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 87

распространены языки, в которых существуют специальные грамматические средства для выделения слова-темы, как, например, *-ва* в японском языке. Ключевые слова в типичном случае ассоциируются с темами высказываний, содержащихся в тексте, поэтому маркеры, обслуживающие тему, обычно выделяют одновременно ключевые слова.

По экспериментальным данным, в японском языке топиализация (выделение темы) сопровождается также использованием просодических средств: после служебного слова *-ва* обычна пауза, а перед *-ва* наблюдается мелодический перелом. Итак, важную роль играют просодические средства для вычленения темы, а тем самым и для вычленения ключевых слов. По данным Хэллiday, повышение мелодики происходит на новом в тексте, введенном впервые. В дальнейшем было показано, что первая – по порядку введения – из тождественных тем действительно получает просодическую выделенность, при повторной же номинации в пределах того же текста выделенность утрачивается. Экспериментальные материалы показали также, что возможно маркирование информационно наиболее значимых единиц текста не только повышением, но и понижением мелодики.

Роль паузы. Были проведены эксперименты на китайских и японских звучащих научно-технических текстах. При обработке материала были выделены все слова, после которых была пауза определенной длины. Оказалось, что примерно 70% из них можно считать ключевыми, а остальные 30% - «информационно полезные слова», которые, скорее, входят в текущий словарь, но ключевыми не являются.

Как уже говорилось ранее, по набору ключевых слов, вычлененных из текста, испытуемые обычно в состоянии предложить реферат последнего, если порядок предъявления ключевых слов воспроизводит их последовательность в тексте. Иначе говоря, порядок расположения ключевых слов в известной степени компенсирует отсутствие рем, т.е. как бы берет на себя их функцию.

Если организация словаря и текста с точки зрения представленности ключевых слов релевантна для семантического «полюса» перцептивного механизма, то для фонологического «полюса» существенным должно оказаться распределение фонологических признаков, среди которых может быть а) длина слова в терминах слогов и/или фонем, акцентный контур, просодии и др.

А.В. Венцов, В.Б. Касевич провели небольшие подсчеты на материале «Частотного словаря русского языка» Э. Штейнфельдт для русского языка. Словарь содержит 2500 слов, полученный на выборке в 300 тысяч словоупотреблений. Задача заключалась в структурировании словаря. Была выдвинута гипотеза о том, что для начального этапа обнаружения подходящего слова в словаре достаточно использовать первые 1-2 элемента

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 88
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

дискретного внутреннего представления сигнала с последовательным сужением класса поиска (ср. модель когорты, или кортежную модель восприятия). В качестве таких элементов могут быть приняты участки речевого сигнала фонемной протяженности, описанные в терминах крупных фонетических классов. Например, «глухие/звонкие», «смычные», «фрикативные», «сонорные/шумные», «дрожящие», т.е. были выбраны такие категории признаков, которые наиболее устойчивы к помехам. Кроме того, был использован такой признак слова, как его ритмическая структура (в данном случае позиция (номер) ударения относительно начала слова). Были добавлены формы множественного лица существительных, отличающиеся ритмической структурой (типа *окна – окна*). В итоге получена рабочая версия словаря объемом чуть больше 3000 единиц.

В результате структурирования словаря по указанным фонологическим признакам начала слова были получены количественные характеристики (столбики цифр – в числителе – число слов каждого класса, в знаменателе – их суммарная частотность).

Рассмотрим сужение класса поиска слов на примере слов, начинающихся на дрожащий Р. Объем этого класса словаря составил 4,7% от исходной рабочей версии словаря, а суммарная частотность – 2,8%. Если же в этом разделе выделить только слова с первым ударным слогом (их в нем всего 36), то зона поиска сужается до 1,2% (при частотности в 0,7% полного словаря).

Таким образом, использование только признаков крупных фонетических классов согласных и ритмической структуры позволяет существенно сузить область лексического поиска. Дальнейшее сужение возможно за счет признаков крупных фонетических классов гласных (например, «закрытый»/«открытый»). В рассмотренном случае это сужает зону поиска до 17-19 слов из исходных 3 тысяч. Если же использовать и грамматическую информацию (например, искать только сущ.), то при открытом ударном гласном выбирать придется только из 4-х слов: *раз, радость, радости* и *радио*. Очевидно, что знание предметной области соответствующего текста может свести выбор к одной единственной возможности – единственному слову.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 89

Вопросы для закрепления материала

1. Предмет, цели и задачи психолингвистики, ее место в системе других научных дисциплин.
2. Внутренняя структура психолингвистики и ее связь с другими науками.
3. Теоретические и методологические основы дисциплины.
4. Понятие отрицательного языкового материала.
5. Теория динамической локализации высших психических функций и речи.
6. Теория системной организации высших психических функций (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия). Функциональные системы, речевая функциональная система.
7. Речевая функция и ее место в системе межфункциональных взаимодействий.
8. Интериоризация как основной закон развития высших психических функций в онто- и филогенезе.
9. Психологические и лингвистические основы теории речевой деятельности.
10. Типичные речезыковые ошибки. Классификация.
11. Психолингвистическая дифференциация языка и речи.
12. Лингвистические и паралингвистические средства.
13. Коммуникативный контекст и реализация речевых актов.
14. История психолингвистики. Периодизация ее развития, классификация ведущих направлений, актуальные проблемы текущего периода.
15. Понятие психолингвистических поколений. Основные этапы развития зарубежной и отечественной психолингвистики.
16. Психолингвистические поколения и их вклад в современную психолингвистику. Психолингвистика и современная специальная педагогика и психология.
17. Языковая способность и языковая активность.
18. Проблема биологического и социального в современной психологии, врожденные и приобретенные факторы языкового развития.
19. Понятие языковой нормы, типы нормативных дифференциаций, разграничение норм письменного и устного языка.
20. Понятие языковой активности.
21. Диалогическое строение устной речи.
22. Сравнительный анализ сокращенных, свернутых и грамматически полных форм устной диалогической продукции.
23. Монологическое строение устной речи.
24. Письменная речь и ее психологические характеристики.
25. Автоматизация процессов письма. Виды контроля на письме.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 90

26. Основы теории речевой деятельности.
27. Структура речевой деятельности, анализ составляющих ее фаз.
28. Элементы предметного содержания речевой деятельности.
29. Единицы речевой деятельности.
30. Механизмы кодирования и декодирования речевого сообщения.
31. Вероятностная, стохастическая модель порождения речи.
32. Роль ассоциативных факторов в процессе порождения предложений.
33. Грамматика непосредственно составляющих.
34. Структура непосредственно составляющих и правила их членения.
35. Порождающая (трансформационная) модель Н. Хомского.
36. Отечественная психолингвистическая школа, основные тенденции развития.
37. Исследования Т.В. Ахутиной, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, Т.Н. Ушаковой, их взгляды на проблему порождения речи.
38. Анализ фазовой структуры порождения речи.
39. Понятие об универсально-предметном и смешанном кодах внутренней речи.
40. Восприятие речи как сложная перцептивная мыслительная и мнемоническая деятельность.
41. Психолингвистическая стратегия процессов переработки текстовой информации.
42. Оперативные единицы восприятия речи.
43. Понимание слов, предложений, текстового сообщения.
44. Роль ключевых слов в процессе порождения и восприятия текста.
45. Понятие общего и текущего словаря при восприятии текста.

Задания для самостоятельной работы

1. Рассмотрите историю развития психолингвистики за рубежом. Составьте схему, отражающую основные достижения, достоинства и недостатки психолингвистики первого, второго и третьего поколения.
2. Выделите основные постулаты отечественной психолингвистической теории.
3. Определите психологические, физиологические и лингвистические основы теории речевой деятельности.
4. Определите роль речи в протекании психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воли, эмоций).
5. Рассмотрите проблему мышления и речи, языка и сознания в психолингвистике.
6. Изучите зарубежные модели порождения речи: стохастическую марковскую модель сообщения, грамматику с конечным числом состояний,

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 91
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

модели непосредственных составляющих, трансформационную грамматику, когнитивные модели.

7. Составить сводную схему, основанную на выделении параметров оценки устной и письменной форм речевого высказывания.

8. Определить критерии анализа диалогической и монологической речевой продукции.

9. Составить общую схему процесса порождения речи.

10. Составить общую схему процесса восприятия речи.

11. Определить систему фактов, влияющих на восприятие и понимание речи.

12. Составьте глоссарий, включающий в себя следующие термины: язык, речь, речевая деятельность, языковая способность, языковая система, психолингвистика.

13. Исходя из анализа психолингвистических сведений, составьте список требований к речи педагога.

14. Выделите показатели сознательного отношения к языку в дошкольном возрасте.

15. Составьте таблицу «Типы детских речевых ошибок при усвоении языковой системы». Снабдите ее примерами.

16. Определите параметры оценки семантического и грамматического компонентов языковой способности.

17. Выделите психолингвистические факторы, влияющие на языковую активность.

Список использованных источников

1. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М., 1989.
2. Баскакова И.Л., Глухов В.П. Практикум по психолингвистике. – М., 2009
3. Бельтюков В.И. Саморазвитие неживой и живой природы. – М., 1997.
4. Белянин В. П. Психолингвистика. – М., 2003.
5. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. Т. 1, 2. – М., 1963.
6. Бюлер К. Теория языка. – М., 1993.
7. Венцов А.В., Касевич В.Б. Проблемы восприятия речи. – СПб., 2003.
8. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. – М., 1992.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь / Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. – М., 1982. – Т. 2.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	стр. 92
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

10. Глухов В.П. Психолингвистика. Учебник для факультетов специальной педагогики и психологии педагогических и гуманитарных вузов и коррекционных педагогов-практиков. – М., 2013.
11. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. – М., 1998.
12. Гумбольдт В. Избранные труды по общему языкознанию. – М., 1984.
13. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1958.
14. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М., 1982.
15. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М., 1999.
16. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М., 2001.
17. Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М., 2007.
18. Королева И.В. Реабилитация детей с кохлеарными имплантами. – СПб., 2004.
19. Лалаева Р.И., Логинова Е.А., Титова Т.А. Теория речевой деятельности. Хрестоматия. – СПб., 2000.
20. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 1999.
21. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.
22. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М., 1973.
23. Лурия. А.Р. Язык и сознание. – М., 1979.
24. Львов М.Р. Основы теории речи. – М., 2000.
25. Люблинская В.В., Королева И.В., Столярова Э.И. Слуховое восприятие речевых сигналов при нарушении их нормативного звучания // Физиология человека. – 2002. – Т. 28. – № 3. – С. 43 – 53.
26. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1991.
27. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1974.
28. Потебня А.А. Слово и миф. – М., 1989.
29. Психолингвистика: Учебник для вузов / Под ред. Т.Н. Ушаковой. – М., 2006.
30. Сахарный Л. В.. Введение в психолингвистику. – Л., 1989.
31. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. – М., 1976.
32. Соссюр Ф. Заметки по общей лингвистике. – М., 1990.
33. Теория речевой деятельности (проблемы психолингвистики) / Отв. ред. А.А. Леонтьев. – М., 1968.
34. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. – М., 2001.
35. Чистович Л.А., Кожевников В.А. и др. Речь. Артикуляция и восприятие. – Л., 1965.
36. Чистович Л.А., Венцов А.В. и др. Физиология речи. Восприятие речи человеком. – Л., 1976.
37. Шахнарович А.М. Общая психолингвистика. – М., 1995.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 93
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

38. Штерн А.С. Перцептивный аспект речевой деятельности. – СПб., 1992.
39. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М., 1974.
40. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. – М., 1974. – С. 24-39.
41. Якобсон Р.О. Избранные работы. – М., 1985.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 94
РУМЦ СЗФО ЧГУ		

Раздел III ОНТОГЕНЕЗ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

История развития онтолингвистики и её значение в теории и практике образования

Основные вопросы темы: История изучения речи ребенка в России и за рубежом. Первые систематические описания детской речи, психологические наблюдения и выводы. Онтолингвистика как новая научная дисциплина.

Рассматривая историю онтолингвистики, С.Н. Цейтлин (2000) отмечает, что интерес к детской речи был всегда, но особенно он усилился в середине XIX века. Это был первый период развития онтолингвистики, который С.Н. Цейтлин определяет как период «дневниковых штудий». Наиболее известными в это время стали работы Клары и Вильгельма Штернов, В. Леопольда, И.А. Бодуэна де Куртюрэ, Н.А. Рыбникова, А.Н. Гвоздева, Д.Б. Элькониной, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина, Г.Л. Розенгард-Пупко, Р.М. Боскис и др. Исследователи проводили наблюдения за речью своих детей, записывали воспроизводимые детьми языковые факты в виде дневниковых записей, которые позже и издавали. Дневники сопровождалась размышлениями и комментариями авторов, что и побудило возникновение самой возможности обсуждать и анализировать детскую речь как особое психологическое и лингвистическое явление.

Второй период датируется концом 20-х – началом 60-х гг. XX в. и может быть обозначен как период «кросс-секционных штудий». В это время наблюдения за речью стали охватывать широкие детские коллективы, допускалось использование разнообразных статистических методов, специальных экспериментов, которые позволяли моделировать определенные ситуации, направляющие речевую деятельность и речевую активность детей. Именно тогда были заложены фундаментальные основы онтолингвистики, нашедшие отражение в работах Л.С. Выготского,

А.Р. Лурия, Н.Х. Швачкина, А.Н. Гвоздева. Стали достаточно уверенно и содержательно говорить о нарушениях в развитии детской речи, распространение получили кликопедагогическая и психолого-педагогическая классификации речевых нарушений, в логопедии сформировалось представление о необходимости особого воздействия с целью коррекции и компенсации речевых нарушений (Р.Е. Левина, Н.Н. Трауготт и др.). В.В. Оппель и В.К. Орфинская в 30 – 40-х гг. прошлого века исследовали афазии и алалии с точки зрения особенностей лингвистических процессов и организации коррекционной работы при этих расстройствах речи.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 95
РУМЦ СЗФО ЧГУ		

Третий период С.Н. Цейтлин обозначает как период «лонгитюдных срезовых штудий». С середины 60-х гг. исследования детской речи в условиях нормативного и патологического развития стали систематическими и регулярными. В 1980 – 90-е гг. речь детей стала фиксироваться при помощи аппаратной и документальной записи. Эти записи перестали быть фрагментарными, случайными и стихийными. В 1990-е гг. появляется возможность компьютерного анализа фактов детской речи, происходит систематизация и анализ накопленных фактов. На этом этапе проводятся серьезные исследования, раскрывающие закономерности развития речи в онтогенезе, анализируется и оценивается значение различных факторов, влияющих на развитие речи детей (С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович, Е.И. Негневицкая, Н.И. Лепская, Е.И. Исенина, И.Н. Горелов, Т.Н. Ушакова и др.). Нельзя не упомянуть вклад логопедии в развитие представлений о механизмах и закономерностях развития речи в онтогенезе. Так В.А. Ковшиковым были описаны особенности усвоения системы языка детьми с моторной (экспрессивной) алалией (В.А. Ковшиков, 1994). В работах Р.И. Лалаевой определены когнитивные предпосылки речи и вклад когнитивных, специфически языковых и перцептивных процессов в формировании речевой деятельности детей (Р.И. Лалаева, 2002). В работах Раисы Ивановны определена природа нарушений чтения, обусловленных нарушениями развития языковых процессов на фонематическом, морфологическом, грамматическом или семантическом уровне. А.Н. Корневым (2004) разработана концепция функциональной системы языка и речи и ее онтогенеза, предполагающая взаимодействие механизмов разного уровня (сенсомоторный, гностико-праксический и языковой) между собой, что порождает патологические феномены, которые нельзя однозначно отнести ни к языковым, ни к когнитивным нарушениям. Неоспоримые достижения этого этапа определили необходимость и возможность оформления новой предметной области научных исследований.

Четвертый период, охватывающий временной интервал с начала 1990-х гг. прошлого века по настоящее время – это период оформления онтолингвистики в самостоятельную науку. В 1991 г. в РГПУ им. А.И. Герцена была создана кафедра детской речи, которую возглавила доктор филологических наук, профессор С.Н. Цейтлин. Предметом научных исследований кафедры стало изучение процессов освоения ребенком родного (русского) языка, лингвистические причины детских слово- и формообразовательных инноваций, освоение морфологических категорий, особенности начального лексикона ребенка, спонтанного освоения правил письма, восприятие ребенком книги и фольклора, личных местоимений и терминов родства, пространственных отношений, способов их языкового выражения и др. (Т.Н. Ушакова, 2006). За это время были разработаны

	АДАптированные учебно-методические материалы: учебное пособие «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 96

учебные пособия, началась подготовка специалистов по онтолингвистике, был создан Фонд данных детской речи, на регулярной основе стал проводиться Всероссийский семинар по детской речи, объединяющий исследователей, занимающихся лингвистическими, психологическими, педагогическими аспектами детской речи, проводимый на базе РГПУ им. Герцена, Орловского ГПУ и Череповецкого ГУ. Однозначно можно говорить о том, что в современной науке появилось самостоятельная научная область – онтолингвистика – и сформировалась Петербургская онтолингвистическая школа.

Основные методы изучения речи ребенка

Основные вопросы темы: Современные методики исследования речевой деятельности детей. Наблюдение, опросники, тесты и эксперименты в исследовании детской речи и моделировании речевой деятельности детей.

Основными методами изучения детской речи являются наблюдения над спонтанной речью и эксперимент. Традиции наблюдения за детской речью и ее экспериментального исследования складывались в нашей стране постепенно. Принципы ведения дневника, отражающего результаты наблюдений за речью ребенка, были сформулированы А.Н. Гвоздевым (1981, с. 12): «Основная задача, поставленная в настоящей работе, состоит в том, чтобы проследить усвоение ребенком различных элементов родного языка, последовательность и, по возможности, причины этого усвоения».

Дневниковый метод имеет свои плюсы и минусы. К плюсам относится так называемая «чистота» метода, его естественность. Однако для ведения дневника нужны определенные навыки, усердие, старательность в фиксации фактов детской речи и условий ее воспроизводства. М.Б. Елисеева отмечает, ссылаясь на работу S. Braunwald и R. Brislin (1995), что «превратить дневниковый материал в дневниковые исследования могут дополнительные данные: формальные и неформальные эксперименты («пробы»), фиксируемые в дневнике; аудио- и видеозаписи, сопровождающие дневниковое исследование; стандартизированные тесты и др. Такие дополнительные данные помогают сделать более точные выводы, а дневниковые записи обеспечивают интерпретацию данных, полученных другими путями. Это полезный источник для верификации «экологической валидности» результатов эксперимента» (Елисеева М.Б. 2008, с. 8). Дневник должен включать самую разнообразную и исчерпывающую информацию и сопровождаться неким суммированием, обобщением, формулированием выводов за определенный временной интервал. При ведении дневника нужно четко определить время, длительность и форму фиксации. Дневник

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 97
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

дополняют аудио- и видеозаписи, которые дают возможность точно воспроизвести речь (особенно диалоги), жесты, обстановку, контекст. Однако нужно понимать, что видеозапись является средством временной фиксации. Кроме того, эти записи нуждаются в расшифровке, для интерпретации ряда фактов необходимы дополнительные ручные записи.

Экспериментальный метод изучения детской речи представлен в отечественной психологии, психолингвистике и педагогике целым комплексом диагностических методик. Некоторые из них объединены в батарею диагностических заданий, некоторые используются изолированно. В целом, существуют две основные области психолингвистических исследований (И.Л. Баскакова, В.П. Глухов, 2008). Одна из них ориентирована на моделирование речевой деятельности и речевого общения, вторая – на моделирование языковой способности и вторично – на речевую деятельность. В первом случае, как отмечают И.Л. Баскакова и В.П. Глухов (2008, с. 14), анализ семантики языкового знака связан с изучением лексического значения слов и выражений, процесса изменения значений языковых единиц, с исследованием оборотов речи или грамматических форм. При этом следует различать *объективную* и *субъективную семантику*. Первая представляет собой семантическую систему значений знаков данного языка (главным образом слов); вторая выступает как *ассоциативная система значений*, существующая в сознании индивидуума. В связи с этим семантические признаки языковых знаков подразделяются на: 1) относящиеся к области представлений-ассоциаций (субъективные) и 2) принадлежащие семантическим компонентам лексики, рассматриваемой в абстрактно-логическом (объективном) плане. При этом в психолингвистическом понимании понятие «семантическое поле» означает совокупность слов (связанных по смыслу с данной лексемой) вместе с их ассоциациями.

Моделирование языковой способности предполагает два аспекта. При исследовании речевой деятельности часть авторов ориентирована на исследование различных сторон коммуникативной деятельности, в том числе изучение происхождения, строения и функционирования индивидуальной системы знаний, опосредованной знаками языка. Вторая группа исследований ориентирована на изучение когнитивной (познавательной) деятельности, в том числе исследование закономерностей и особенностей протекания речемыслительных процессов порождения и восприятия речи.

Экспериментальный метод исследования детской речи заключается в организации целенаправленного исследования каких-либо сторон речевой деятельности и знаков языка. Как указывает А.А. Леонтьев (1999), любой эксперимент направлен на то, чтобы поставить испытуемого в ситуацию «управляемого выбора», хотя сами выбор и решение могут быть

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 98
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

неосознаваемы. Экспериментатор оставляет неизменными все факторы, влияющие на выбор и решение испытуемого в данной ситуации, кроме того фактора, который является предметом данного исследования. При анализе данных лингвистического исследования учитывается речевой и неречевой контекст, общие условия речевой деятельности, замысел коммуниканта, психологическое состояние участников коммуникации.

По мнению И.Т. Власенко (1990), вербальные диагностические методики можно разделить на две большие группы: а) не выходящие за пределы речевого материала, содержащегося в задании, и не требующие активного преобразования материала и б) методики, предполагающие преобразование материала, содержащегося в задании, или привлечение другого материала, других данных.

Первая группа методик:

1.1. Методики типа картинного словаря:

а) опознание объекта по его словесному обозначению (указание картинки, детали изображения, соответствующей называемому слову, реального объекта); называние слова при предъявлении картинки, изображения предмета или детали изображения;

б) повторение слов и фраз.

1. 2. Методики, направленные на исследование импрессивной речи (процессов речепонимания):

а) узнавание слов, конструкций, фраз;

б) выделение слова (фразы) из текста;

в) установление ошибочно примененного слова (или формы слова) во фразе или тексте.

2. Вторая группа методик:

2.1. Задания, применяемые при изучении интеллектуальной деятельности и умственного развития (вербальные тесты).

Так в методике психолингвистического исследования нарушений речи Р.И. Лалаевой (2006) представлены батареи заданий на обследование внутреннего программирования связных высказываний, на исследование внутреннего программирования отдельных высказываний, на исследование лексико-грамматического структурирования, на исследование операций сенсомоторного уровня продуцирования речевых высказываний, а также на исследование языкового анализа и синтеза. При разработке методики автором за основу был положен принятый психолингвистический подход. Научно-теоретическими предпосылками методики явились современные психолингвистические представления о структуре речевой деятельности. Р.И. Лалаева исходила из того, что процесс продуцирования (порождения) речи представляет собой многоуровневый процесс, включающий три основные фазы: на первой осуществляется ориентировка в ситуации, планирование

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 99

высказывания во внутреннеречевом смысловом коде (создание внутренней программы); на второй фазе происходит реализация плана во внешней речи; на третьей фазе происходит сличение полученного результата с первичным замыслом. При разработке методики автор принимала во внимание соотношение «глубинных» и «поверхностных» синтаксических структур, что предопределило наличие заданий на исследование предикативности высказывания, отношений «субъект – объект», местоположения и др. Также в методике предусмотрено исследование связи в моторной реализации сенсорно-перцептивных и собственно моторных компонентов речи. Отличительной чертой методики является положенный в основу анализ по единицам, под которой понимается психологическая операция. Методика рассчитана на исследование процесса продуцирования речевого высказывания детей 6 – 10 лет с речевой патологией различного генеза.

Предпринятый Т.Н. Ушаковой анализ (2006) позволил описать тесты речевого развития, применяемые для изучения детской речи. Автор отмечает, что в зарубежных каталогах предлагается более четырех десятков диагностических разработок, обеспечивающих изучение речевого развития в разные возрастные периоды. В то же время адаптация зарубежных тестов речевого развития на материале русского языка пока не получила широкого распространения. Среди наиболее известных Т.Н. Ушакова называет адаптированные Н.Б. Михайловой Гейдельбергские тесты речевого развития и Ц-тест речевой компетенции.

Гейдельбергский тест речевого развития детей представляет собой батарею из 13 субтестов для выявления уровня речевого развития детей от 3 до 9 лет. Тест стандартизирован на 791 ребенке и включает соответствующие возрасту нормативные таблицы. Теоретические основания теста обобщены авторами в следующих положениях:

1) в речевом развитии ребенка выделяют языковую компетенцию (овладение системой языковых правил) и прагматическую компетенцию (овладение правилами общения с людьми);

2) прагматическая компетенция представляет собой обобщенную способность, которая есть результат единства языковой, когнитивной и интерактивной компетенции;

3) речевое развитие означает постоянное совершенствование процессов дифференциации и интеграции: применение специальных правил преломляется через более высокую ступень абстракции, а затем реализуется в конкретных ситуациях общения;

4) полная картина речевого развития ребенка может быть отражена тогда, когда характеризуются процессы восприятия речи и ее порождения. Понимание речи в онтогенезе предшествует ее порождению. Маленькие дети

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 100
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

понимают уже весьма сложные структуры, которые произвести самостоятельно они не в состоянии;

5) степень трудности заданий обосновывается сначала теоретически, а затем психометрически. Основное понятие сложности включает множество градаций. Исследование речевого развития не должно сопровождаться высокими интеллектуальными нагрузками.

Авторы теста, подчеркивает Т.Н. Ушакова, – считают, что в процессе усвоения языка лингвистическая и прагматическая компетенции разносторонне обуславливают друг друга. Это взаимодействие понимается как синергетический процесс.

В тесте выделяются следующие стороны речи: структура предложений; морфологические структуры; значения предложений; значения слов; коммуникативные формы. Интеграция этих сфер достигается через такую интегративную ступень как новая единица – текст. В 13 субтестах предлагаются задания на оперирование с названными лингвистическими компонентами. Тестирование может быть правильным только в том случае, если пользователь методики строго соблюдает указания и рекомендации авторов. Отступления от инструкций не разрешаются, так как это влечет за собой снижение надежности результатов.

Ц-тест направлен на диагностику языковой компетенции. Языковая компетенция определяется как интегративная характеристика уровня владения языком. В настоящее время Ц-тест существует на материале 13 языков, в том числе на русском. По мнению Т.Н. Ушаковой (2006), тест надежен, прост в применении и обработке, может использоваться в индивидуальном и групповом варианте. В качестве основания диагностики языковой компетенции выступает феномен естественной избыточности языка, которая проявляется в многоаспектной защищенности речевого продукта. Взрослые люди часто могут понять речь с многочисленными пробелами, потому что на основе своего знания языка они в состоянии восстановить отсутствующие части. Обучаемый же, недостаточно владеющий системой языка, испытывает больше трудностей в понимании и восстановлении неполной коммуникации. Именно этот факт определил теоретический подход к конструированию Ц-теста.

Авторы исходили из того, что для диагностических целей лексика текстов должна быть нарушена в заданной степени и определенным образом. Успешность восстановления текста испытуемым служит интегрированным показателем речевой компетенции. Сущность Ц-теста в том, что в специально подобранных текстах изменяется каждое второе слово. Если в закрытых тестах слово пропускается полностью, то в Ц-тесте – только вторая его половина. При этом первое и последнее предложения текстов остаются без изменений, что позволяет испытуемому сформировать

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 101
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

понимание целого. Объединение пяти самостоятельных текстовых отрывков образует завершённый Ц-тест. Согласно инструкции, испытуемый восстанавливает пропущенные части слов.

В качестве верного ответа оцениваются только полностью правильные продолжения слов. В группе младших школьников рекомендуется провести один тренировочный тест, т.е. заполнить пропуск в одном дополнительном тексте как учебном. Основным вариантом должен состоять из 4 – 6 текстов, имеющих в совокупности 100 пропусков. Обработка Ц-теста начинается с подсчета верных ответов. Общее количество верных ответов суммируется и полученный балл рассматривается как первичная общая оценка результатов Ц-теста. Только полностью верное продолжение слова получает один балл. Неверное продолжение, содержащее хотя бы одну, все равно какую, орфографическую, грамматическую, лексическую ошибки или вообще замену слова другим, получает 0 баллов. Первичные тестовые оценки переводятся с помощью нормативных таблиц в нормативные оценки, позволяющие производить сопоставления между различными группами испытуемых. Авторами теста разработан ряд нормативных таблиц: для детей 11 – 12 лет, владеющих данным языком как родным; для различных групп людей, изучающих данный язык как иностранный, для групп людей разных национальностей, в той или иной мере, владеющих данным языком.

Для анализа речи могут быть применены контент- и интенданализы (Т.Н. Ушакова, 2006). Контент-анализ состоит в систематизированной фиксации и квантификации единиц содержания в исследуемом материале. Проведение контент-анализа требует выполнения требований к организации его этапов и процедур. Наиболее важным является определение категорий анализа – ключевых элементов, регистрируемых в соответствии с задачами исследования. Такие категории, например, количество речевых актов-взаимодействий, побуждающих высказываний, частот отражения отдельных тем («болезнь», «семья» и т.д.) должны быть исчерпывающими, охватить все части фиксируемого содержания. При включении контент-анализа как элемента процедуры обработки данных теста, критерий должен быть четко формализован и «стандартизирован» в целях однозначности его характеристики лицами, проводящими исследование. После выделения регистрируемых категорий определяются соответствующие им элементы – лингвистические единицы речи или элементы содержания, экспрессивные элементы речевой продукции (слова, суждения, темы, интонации и пр.), далее выделяются единицы квантификации (частота появления анализируемых единиц в определенном объеме информации). Эти исходные данные составляют инструкцию по обработке – алгоритм кодирования. Источниками информации для контент-анализа могут служить различные виды речевой продукции, материалы и документы, прямо или косвенно

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 102

характеризующие личность. Интент-анализ, разработанный Т.Н. Ушаковой, нацелен на анализа дискурса в части феномена речевых интенций. Интенциональная направленность говорящего составляет важную часть психологического содержания речи. С помощью интент-анализа определяются ментальное состояние субъекта, которое определяется мотивами, интересами, оценками, намерениями и целями, т.е. интенциями. Ментальная модель складывается из стереотипных компонентов двух типов: элементов картины мира и интенций действующего, говорящего в этом мире субъекта. В речи человека различаются интенции двух уровней. Интенции первого уровня первичны по происхождению в онтогенезе и непосредственно связаны с особенностями функционирования нервной системы человека. Первичная интенциональность определяется как побудительная тенденция к говорению и обнаружению своих мыслей. Это общее свойство говорящих индивидов. Интенции второго уровня (вторичные) связаны с обращением к внешнему миру – миру людей. Их можно квалифицировать как коммуникативные интенции. Для них характерна двусоставная структура: выражение каждой интенции предполагает обозначение ее объекта и отношения к нему говорящего субъекта. Специфическая индивидуальность интенций состоит в том, какие объекты избираются для обозначения и каково отношение к ним. Интенции выражаются в разнообразных формах. Экспертное выявление и идентификация речевых интенций дает возможность очертить их круг в текстах разной тематики и направленности, а также качественно их характеризовать. Оценивание интенций производится обязательно группой экспертов, квалифицированных специалистов.

Обобщая подходы к проблеме методов исследования детской речи, сошлемся на слова А.М. Шахнаровича: «"Детский язык" на каждом этапе его формирования – не часть "взрослого языка", освоенная ребенком. Ребенок овладевает языком не часть за частью, слово за словом, морфема за морфемой, а сразу, в целом. В процессе овладения языком у него формируется несколько языковых систем (впрочем, вряд ли о них можно сказать – "несколько", ибо они перетекают одна в другую так, что между ними нет границ, но всегда, конечно, есть возможность прибегнуть к **методу среза** (*выделение О.Л.*), позволяющему констатировать развитие), отличных от языковых систем взрослого» (Шахнарович А.М. 1995, с. 43 – 44).

Основные концепции освоения ребенком родного языка

Основные вопросы темы: Основные подходы к изучению детской речи. Различия в классификации научных подходов к изучению детской речи. Анализ современных концепций развития речи.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	стр. 103
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

В.П. Глухов, анализируя основные подходы к детской речи, выделяет несколько принципиально отличающихся друг от друга позиций:

1. *Теория подражания.* Суть теории: ребенок слышит образцы речи окружающих и подражает этим образцам. В качестве критики теории автор ссылается на несостоятельность идеи простых и сложных артикуляций и на невозможность повторения ребенком тех конструкций, которые не являются ему доступными в когнитивном плане.

2. *Теория врожденных языковых знаний.* Суть теории: ребенок рождается с некими генетически обусловленными знаниями «универсалий языка»: *универсалий семантических, синтаксических, лексических, фонетических* и иных. Общество играет лишь роль своего рода «толчка» или «активатора» в «запуске» врожденного языкового механизма. В.П. Глухов замечает, что «что мысль о врожденной способности *красного рода символизации* (знаковому обозначению) в этой теории продуктивна. Вероятно, продуктивна и мысль о врожденных семантико-синтаксических универсалиях языка, тем более, что некоторые из них (по крайней мере, ряд семантических и синтаксических «правил») связаны с универсалиями психическими (мышления, эмоций и др.)» (Глухов В.П. 2013, с. 284). В качестве критики автор указывает на своеобразие усвоения языка и отдельных его компонентов в разных национальных языковых коллективах.

3. *Социобиологический подход.* Суть теории: ребенок, обладая врожденной способностью к символизации (в том числе языковой) деятельности и получая от взрослых материал того или иного языка, «перерабатывает» его и по мере развития *активно* и, в значительной мере, *самостоятельно* усваивает ряд сменяющихся друг друга систем «детского» языка, постепенно приближая их к системе языка взрослых. Сами эти «системы» детского языка во многом обусловлены и, соответственно, «порождаемы» условиями и потребностями речевой коммуникации ребенка того или иного возраста, в свою очередь, детерминированными функциональной составляющей жизнедеятельности ребенка.

Определяя основные подходы к изучению детской речи, С.Н. Цейтлин (2000, 2010), говорит о возможности рассмотрения фактов речи ребенка в двух в известной мере независимых друг от друга проекциях:

1. «Вертикальный» подход – традиционный в лингвистических исследованиях. При таком подходе любой факт детской речи может быть сопоставлен с аналогичным фактом нормативного (конвенционального, «взрослого») языка и выявлена степень их совпадения.

2. «Горизонтальный» подход – объектом рассмотрения является сама временная языковая система ребенка на каждом ее возрастном срезе. При

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 104

данном подходе исследуется ряд последовательно сменяющих одна другую временных языковых систем ребенка, обладающих некоторой внутренней организацией и стремлением к упорядоченности. «Эти системы в какой-то степени являются упрощенными и предельно логизированными копиями родного языка, но отличаются при этом значительным своеобразием. Заслуживает внимания следующее обстоятельство – чем меньше возраст ребенка, тем больше совпадений между языковыми системами детей, осваивающих разные языки» (Цейтлин С.Н. 2000, с. 9).

Определяя базовые концепции современной онтолингвистики, С.Н. Цейтлин выделяет три фундаментальных основания для изучения детской речи: конструктивизм, когнитивизм и коммуникативизм (Цейтлин С.Н. 2000, 2010). Конструктивизм означает, что ребенок сам конструирует свой язык, опираясь на речевую продукцию взрослых, которую подвергает бессознательному анализу. Постепенное освоение ребенком взрослого языка есть не присвоение этого языка, но его самостоятельное конструирование, основанное на категоризации языковых фактов, установлении разного рода аналогий и ассоциаций. Освоение языка предполагает наличие ряда временных языковых систем, которые следуют одна за другой. «С теоретической точки зрения безусловно адекватен ... подход, который рассматривает единицы и правила детской речи «изнутри», а не сквозь призму сформировавшейся системы взрослого языка. В каждый данный период язык ребенка представляет собой целостную самостоятельную систему со своими единицами и правилами, обеспечивающими необходимую коммуникацию» (Касевич В.Б. 1998, с. 34).

Когнитивизм означает, что для постижения любого языкового факта должны созреть необходимые когнитивные предпосылки. И грамматические, и лексические категории имеют свои базы и категоризацию в языковом сознании человека тех или иных внеязыковых реалий. Языковое сознание отражает картину мира.

Развитие познавательных процессов и освоение языка слиты нераздельно. Когнитивное развитие является базовым по отношению к языковому. О.Е. Грибова пишет о том, что «развитие речи рассматривается не просто как приращение языковых единиц (увеличение номенклатуры фонетических, словарных или грамматических единиц), а как формирование психических новообразований, обуславливающих качественные изменения в речемыслительной деятельности ребенка» (Грибова О.Е. 2009, с. 3). С.Н. Цейтлин замечает, что «любой языковой факт может быть в полной мере освоен ребенком лишь тогда, когда будут созданы для этого определенные когнитивные предпосылки. В то же время, языковое развитие оказывает воздействие на развитие когнитивное, способствуя закреплению успехов ребенка в его когнитивной деятельности» (Цейтлин С.Н. 2000, с. 10).

	АДАптированные учебно-методические МАТЕРИАЛЫ: учебное пособие «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 105
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

Взгляд на процесс освоения языка сквозь призму когнитивной лингвистики означает изначальное существование когнитивных предпосылок для усвоения любого языкового явления. В соответствии с основными установками когнитивизма категоризация языка опирается на категоризацию в языковом сознании человека тех или иных внеязыковых реалий. «Детское языковое сознание, – замечает далее Стелла Наумовна, – служит отражением картины мира, которую можно было бы считать наивнейшей. Так, например, предметы объединяются в классы по принципам, которые взрослому человеку не представляются сколько-нибудь существенными – наименование «кар-кар» получает все, что может передвигаться в воздухе (не только ворона, но и любая птица, в том числе воздушный шарик и даже случайно пролетевший мимо окна листок бумаги). Если смотреть на это с позиций психической системы взрослого, то данный факт можно назвать сверхгенерализацией, но если нашей задачей является рассмотрение временной языковой системы ребенка и выявление ее особенностей, то мы должны признать совершеннейшую логичность подобных фактов» (Цейтлин С.Н. 2000, с. 10).

Коммуникативизм означает, что язык появляется в связи с потребностью в общении, коммуникации, и развивается в связи с развитием форм коммуникации. В настоящее время онтолингвистика проходит стадию своего уверенного становления. Исследователям еще предстоит оценить значение собранных сведений, проинтерпретировать полученные данные, сформировав современное представление о сущности и отличительных чертах речи современных детей.

Поэтапное формирование речевой способности в процессе развития образования

Основные вопросы темы: Поэтапное формирование речевых способностей. Характеристика этапов онтогенетического развития речи.

А.Н. Гвоздев (1961) одним из первых попытался выделить этапы развития речи в онтогенезе и определил следующие основные этапы:

Этап усвоения фонетики: 1.7. – 1.9. □243. □32410К 3.2.
заканчивается усвоение звуковой системы родного языка; к 1.7. – подготовка слуха к восприятию речи взрослых, формирование фонематического слуха.

Усвоение грамматики: 3.3. – 3.6. □336и т.д. (всего 20 ступеней).

4 Целое число «доби» обозначает количество лет, далее указывается количество месяцев в возрасте ребенка.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 106
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

1.3. – 1.10. (период предложений, состоящих из аморфных слов – корней)
 1.10. – 3.0. (период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с усвоением грамматических категорий и их внешнего выражения; к концу периода появляются служебные слова, выражающие синтаксические отношения).

Усвоение морфологии – до 8 лет.

Дальнейшее количественное накопление лексики, усвоение тонкостей грамматического оформления речи, овладение стилями языка и речи – после 8 лет.

А.А. Леонтьев (1965, с. 103) предлагает следующую периодизацию развития речи:

1. **Дознаковый период** (~0.2 – ~ 0.11): А. *Период гуления* (~0.2 – ~ 0.4).

В этот период звуки лишены коррелированности, не находятся в отношениях контраста, характерна нелокализованность и неопределенность артикуляций, набор «псевдоречевых» звуков irrelevantен звуковому составу национального языка. Б. *Период лепета* (~0.4 – ~ 0.11):

2. **Начальный период лепета** (~0.4 – ~ 0.6).

Появляется соединение отдельных артикуляций в линейную последовательность, начинает складываться синтагматическая организация речи. Ребенку становится доступно первичное звуковое оформление речевых проявлений. Звуки приобретают признак локализованности и коррелированности. На этом этапе появляется противопоставление «инициали» и «финали», при этом различие между согласными и гласными выступает «на синтагматической оси». В этот период речевые проявления ребенка становятся дискретными, распадаясь на отдельные слоговые кванты, однако постоянства и четкости артикуляций еще нет.

Псевдослово (~0.6 – ~ 0.7).

Появляется эквивалент слова: поток «речи» распадается на отдельные отрезки, состоящие из нескольких слогов и объединенные акцентуацией, мелодикой, единством уклада артикуляционных органов, артикуляционной стабильностью. Мелодическое единство псевдослова связано с функцией выражения той или иной потребности, субъективного отношения к внешнему миру без какой бы то ни было предметной отнесенности.

Появление предметной отнесенности (~0.7 – ~ 0.11).

Появляется объективная предметная отнесенность речевых проявлений ребенка. При этом субъективно для ребенка еще нет объективации отношения к миру, круг зафиксированных артикуляций не расширяется, отнесение звуков к новым предметам и явлениям отсутствует. Семантическая функция реализуется не посредством фонем, а за счет интонации, ритма и общего звукового рисунка слова.

3. **Этап усвоения фонетики** (~ 0.11 – ~ 1.7):

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 107
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

А. Период синтагматической фонетики (~ 0.11 – ~ 1.3).

Речь ребенка становится словесной. Происходит резкое увеличение слов активного словаря, что связано с формированием слова как «строевой психолингвистической единицы». У ребенка появляется возможность замещения словом целого класса явлений действительности и возможность их первичного обобщения. По Л.С. Выготскому это период синкретического сцепления предметов по случайным признакам. Первичное обобщение позволяет ребенку активно наименовывать любой предмет, а значит потенциально у него есть возможность «означить весь доступный мир». Основные признаки этапа: значимость акцентной модели при усвоении новых слов; стремление воспроизвести общий звуковой контур слова в ущерб отдельным звукам; определенная лабильность звукового наполнения слова; тенденция к унификации звукового облика слова (уподобление согласных по месту образования – «омономизация» по Р.Е. Левиной); состав артикуляций определяется не функциональными, а генетическими и синхронно-физиологическими факторами (например, прогрессивная ассимиляция гласных звуков); произвольность фонетической стороны речи; звуки начинают напоминать фонемы родного языка и приобретают признак релевантности.

Б. Период парадигматической фонетики (~ 1.3 – ~ 1.6).

Замедление роста словаря. Основные признаки этапа: появляются попытки использования усвоенных артикуляций для субституции сходных звуков; начинает исчезать полное уподобление звуков по месту образования; усвоение новых слов происходит за счет их уподобления готовой фонетической модели; феномен «пустого слова».

4. Этап усвоения грамматики (~1.6. – ~3.0).

А. Период синтагматической грамматики (~ 1.6- ~ 1.8):

Характерен бурный рост словаря, появление двусложных предложений, представляющих собой линейное сочетание слов различных лексико-грамматических типов. Слово и предложение функционально не разграничены, предложение включено в ситуацию. Это этап «жестиккулярной речи со звуковыми элементами» (Розенгарт – Пупко Г.Л. 1963, с. 31), время стабилизации порядка слов при одновременной их дистрибуции по лексикограмматическим классам. Слова для ребенка грамматически не членимы, не имеют дополнительного значения, грамматическая форма слов иррелевантна синтаксической структуре предложения.

Б. Конструктивная синтагматическая грамматика (~1.8 – ~ 2.0).

Ребенок становится способен самостоятельно создавать конструкции типа притяжательных. Также появляются собственно грамматические противопоставления, возникающие из различия синтаксических функций (например, противопоставления прямого и косвенного падежей). Однако

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 108

фонетическое единство грамматического противопоставления и закрепленность грамматической формы за определенным значением пока отсутствуют. Расчленение слов на морфемы ребенку пока не доступно, все грамматические формы используются как целостные «гештальты», как неразложимые формы. Характерен «сингармонизм», проявляющийся в фонетической зависимости флексии от звучания «основы».

В. Период парадигматической грамматики (~2.0 – ~3.0).

Ребенок становится способен образовывать слова по аналогии, вычленяя в слове отдельные морфемы. Внутри периода выделяются подпериоды, чрезвычайно лабильные по времени их появления в онтогенезе, что не позволяет очертить четкие границы каждого из них, но выделить лишь общую логику смены и отличительные черты.

Нефонологическая морфемика.

Характерно полное отсутствие ориентировки на звуковую форму морфемы.

Фонологическая морфемика.

Характерна дифференцировка типов склонения или спряжения с ориентировкой на фонологический состав без учета тонкого фонематического состава морфемы. В структуре прежних недифференцированных «контуров» появляется четкое пользование фонемами (Левина Р.Е. 1961, с. 26). Отмечается бурный рост словаря. Намечаются попытки морфологического чередования.

Морфонологическая морфемика.

Характерна игра со словом, поиск границ его вариативности и вариативности входящих в него компонентов. Ребенок постигает звуковую вариативность слов.

Н.И. Лепская выделяет периоды развития доречевой коммуникации:

- крик – 0 – 0.2,6;
- гуленье – 0.2,6 – 0.4;
- гуканье – 0.4 – 0.6;
- лепет – 0.6 – 1 (1.2).

Психологическую периодизацию, ориентированную на труды Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, предприняла и А.К. Маркова (1974). В основу ее системы положены следующие позиции:

- общение – это деятельность по решению задач социальных связей;
- каждая возрастная ступень развития связывается с предыдущей и последующей;

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 109

развитие речи человека (ребенка) на каждой ступени определяется ведущим видом деятельности;

в периодизации соотносятся факты общего психического и речевого развития;

развитие речи идет по принципу дифференциации функций речи на той или иной ступени периодизации.

Младенческий возраст – до 1 года.

Реакция на голоса близких людей. Улыбки, смех, лепет, жесты. Начальные проявления экспрессивной функции речи. Потребности общения – эмоционального и содержательного; потребности познания, стремление к достижению какой-либо цели. Вербальная речь встречается редко, к концу периода (в семьях, где есть с кем общаться). Главным для ребенка является эмоциональное общение с матерью и близкими людьми. Ребенок уже начинает улавливать и различать настроение матери, ее мимические и голосовые реакции на различные действия ребенка.

Ранний возраст (преддошкольный) – 1 – 3 года.

Складывается обобщающая функция слова: ребенок называет вещи (номинация). Расширение словаря, появляются оценочные суждения, что хорошо, а что плохо. Линии мышления и речи перекрещиваются. Речевые контакты с взрослыми и детьми расширяются, за счет чего и пополняется лексикон ребенка. Единство общения и обобщения. Индикативная (указательная) функция слова. Слоговой состав слова усваивается раньше звукового. К концу второго года жизни сформировано фонематическое восприятие звуков речи (фонема – различитель смысла слов). Речь ситуативная, вначале этапа грамматически мало оформленная, к концу элементарно грамматически оформлена.

Дошкольный возраст – от 3 до 6 – 7 лет.

Ведущий вид деятельности – игра. Речь в деятельности. Дети оценивают поведение героев игры в речевых высказываниях, используют слова – *эмотивы*, описывающие настроения героев игры. Регулятивная и планирующая функция речи. Эгоцентрическая речь. Коммуникативная речь. Интериоризация эгоцентрической речи; внутренняя речь. Роли в игре; ролевая речь требует согласованности действий через речь. Речь, инструктирующая участников общего дела, – игры. Диалогическая речь становится менее ситуативной, появляется монологическая речь. Наблюдается простейший выбор средств языка, ориентированный на адресата. Речь выполняет функцию регуляции действий других людей. Значительная часть детей в возрасте 5 – 6 лет начинают читать, немногие также пишут, заметную роль в развитии детей начинает играть художественная литература. Осознавание словесного и звукового состава

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 110

речи; формирование отдельных языковых и речевых понятий. Ранний детский билингвизм; часть детей изучает неродной язык с 5 – 6 лет в специальных группах или индивидуально. Творческая деятельность на основе языка и речи.

В.П. Глухов (2013, с. 295) предлагает вариант периодизации развития детской речи, основываясь на критерии освоенности видов и форм речи:

- Первый этап (от 0 до 9 – 10 мес.) – усвоение кодифицированной импрессивной речи (устной и кинетической), экспрессивной кинетической и некодифицированной устной экспрессивной речи.

- Второй этап (от 9 – 10 мес. до 2 лет) – усвоение всех форм кодифицированной устной и кинетической речи. Этот этап, в свою очередь, включает 4 ступени.

- Первая ступень (от 9 – 10 до 18 мес.) – начало усвоения языковой системы.

- Вторая ступень (от 18 мес. до 3 лет) – овладение «ядром» языковой системы.

- Третья ступень (от 3 до 5 лет) – усвоение «периферии» языковой системы.

- Четвертая ступень (от 5 до 11 лет и позже) – совершенствование сложившейся языковой системы.

- Третий этап (чаще – от 6 до 11 лет) – овладение письменной речью (чтением и письмом).

- Первая ступень – овладение начальными навыками чтения (от 6 до 8 лет) и письма (от 6 – 7 до 9 лет).

- Вторая ступень (от 8 – 9 до 11 лет и позже) – совершенствование навыков чтения и письма.

С.Н. Цейтлин (2010) выделяет два основных подхода к изучению детской речи: вертикальный и горизонтальный. Вертикальный подход предполагает сравнение детской речи с языковым стандартом и выделение отличий первого от второго. Такой подход позволяет выделить закономерности функционирования и развития детской речи, определить механизмы, лежащие в основе усвоения системы языка детьми и формирования у них речевой деятельности. Горизонтальный подход (с позиции сопоставления временных языковых систем ребенка) предполагает выделение отдельных стадий, этапов развития детской речи. Стелла Наумовна пишет о том, что чаще выделяются:

дословесный этап (до появления первых слов);

период однословных высказываний (период голофраз) – от первого слова до первого двухсловного высказывания;

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 111
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

период двухсловных высказываний (когда еще нет фраз, включающих три слова);

период начальных многословных высказываний (до возникновения сложных предложений).

В качестве критики классификации С.Н. Цейтлин указывает на ограниченность параметров, положенных в основу (преимущественно синтаксический подход к оценке детской речи – подсчет освоенных слов и доступность конструирования сложного предложения). А для подробной и работающей классификации необходимо учитывать еще и построение лексической системы, систем морфологической, фонетической и т.д.

Механизмы и закономерности развития речи и усвоения системы языка. Роль педагога в этом процессе

Основные вопросы темы: Закономерности освоения системы родного языка. Связь речевого и когнитивного развития. Факторы, определяющие эффективность освоения ребенком системы языка.

А.А. Леонтьев, определяя механизмы и закономерности развития детской речи, пишет о том, что «ребенок, приступая к усвоению языка, сталкивается только с фактами, относящимися к области нормы. Он располагает известным тождеством звукового облика слова и известным тождеством предметной отнесенности слова. Исходя из этих двух нормативных данностей, он реконструирует систему языка» (Леонтьев А.А. 1965, с. 83). Далее автор замечает: «Точнее было бы сказать, что у него (ребенка – прим. О.Л.) поэтапно формируется психофизиологическая организация, которая, достигнув высшей ступени формирования, коррелирована с системой языка и может быть описана с помощью соответствующей модели, а до тех пор требует описания с помощью вспомогательных моделей» (Леонтьев А.А. 1965, с. 83).

Усвоение языка, по А.А. Леонтьеву, происходит *по определенным психологическим законам:*

Избирательность усвоения – отдельные индивиды, группы индивидов, поколения усваивают в языке то и настолько, что и на сколько отвечает их потребностям в общении, мышлении, в осознании и любой сознательной деятельности. Усвоение языка есть условие его развития как общественного явления, только будучи усвоенным язык имеет реальное существование. Отдельные элементы старого качества исчезают, а элементы нового качества

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 112

закрепляются в результате употребления, характерного для определенной возрастной группы.

Переход индивидуально-психологических языковых явлений в явления объективные, собственно языковые. Язык используется в общении, мышлении (оформляя мысль и фиксируя ее), осознании эмоциональных переживаний путем их означения, при запоминании. В ходе его использования может быть:

а) более полное и точное усвоение действительности языка, при этом объективно существующее явление становится субъективно существующим;

б) частичное обогащение языка (новое произношение, новое значение, новое слово, грамматическая форма и т.п. на основании структурных особенностей языка и имеющихся «строительных» элементов), входя в общее употребление становятся явлениями общественного сознания.

А.М. Шахнарович (1995), пишет о том, что язык формируется в рамках общего развития ребенка, становления форм его деятельности. Первоначально деятельность ребенка носит диффузный характер: он не различает предметы и орудия своих действий, себя и других участников совместных действий; его ощущения соединены с движением, познавательная деятельность – с практической. Неудивительно поэтому, что на данном этапе и язык для него существует неотрывно от его жизнедеятельности в целом; ребенок не замечает его в том смысле, что не выделяет, не осознает как нечто самостоятельное, как отдельный элемент, тем более не членит на какие-либо составляющие, а языковой материал какой бы то ни было протяженности воспринимает как единый условный раздражитель, ориентируясь не на фонематический состав речи, а на ее общую ритмико-мелодическую структуру.

Теоретические установки, раскрывающие позиции современной онтолингвистики на вопрос механизмов и закономерностей развития детской речи можно определить следующим образом:

каждый ребенок сам строит свою языковую систему, причем проявляет при этом значительную степень творческой активности;

огромную роль при этом играет так называемый инпут – тот речевой материал, который ребенок перерабатывает. Материал этот поставляется на ранних этапах прежде всего матерью, и успешность освоения ребенком родного языка во многом определяется особенностями ее речевого поведения по отношению к ребенку;

исследование речевого развития ребенка невозможно без анализа его предметно-практической деятельности, которая обслуживается языком;

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 113
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

□ речевое развитие ребенка неразрывно связано с его когнитивным развитием, причем связь эта является двунаправленной: определенные когнитивные операции на ранних стадиях ребенок может осуществлять независимо от того, освоил ли он языковые категории и единицы, сданным явлением связанные. Например, дети способны различать цвет и форму предметов еще на доречевой стадии, однако, когда начинают складываться соответствующие языковые структуры, языковое развитие в свою очередь начинает оказывать существенное воздействие на когнитивное, закрепляя успехи ребенка в когнитивной деятельности (Цейтлин С.Н. 2000, с. 8 – 10; 2010).

С.Н. Цейтлин, раскрывая механизмы усвоения языка, замечает, что «для того, чтобы начать говорить, нужно овладеть языком как устройством, обеспечивающим восприятие и порождение речи... Ребенок поставлен перед необходимостью добывать язык из речи, другого пути овладения языком просто не существует» (Цейтлин С.Н. 2000, с. 9). Не упорядочивая факты, ребенок не в состоянии овладеть языком. Знание правил есть результат *речевого опыта*, результат его своеобразной переработки. Анализ речи, протекающий на бессознательном уровне способствует освоению языка и присущих ему правил. В ходе онтогенеза ребенок самостоятельно усваивает язык, взрослый лишь предоставляет речевой материал и «контролирует» адекватность его употребления ребенком. Когда ребенок, делая такие обобщения, переходит установленные для него границы, возникает свержгенерализация. Это явление «перехлеста» установленных в мышлении границ, которое предполагает расширение класса денотатов по сравнению с тем, который существует в нормативном языке (Цейтлин С.Н. 2000, с. 59). «Особенности детской речи во многом обусловлены способностями ребенка к анализу речи взрослых, а именно тем, что он конкретно в состоянии извлекать из воспринимаемой им речи взрослых в плане ее грамматической, лексической, фонетической и другой организации» (Цейтлин С.Н. 2000, с. 10).

Сначала постигаются самые основные, глубинные модели языка и языковые правила, затем частные (общая стратегия усвоения языка, относящаяся к разряду языковых универсалий). Язык как система усваивается раньше, чем нормативный вариант языковой системы. Усвоение языка может быть представлено как овладение правилами перехода от ядра системы к речи, усвоение правил с учетом разного рода фильтров и ограничений (Цейтлин С.Н. 2000). Психолингвистические закономерности имеют универсальный характер независимо от системы конкретного языка. Система есть ядро (совокупность самых общих языковых правил) и периферия (отражает реализацию, конкретные репрезентации и частичное ограничение действия правил). Норма есть типичное (располагается на

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 114
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

границе с системой) и единичное. Между пограничными уровнями располагаются фильтры, ограничивающие действие модели на более низком уровне (фонетические, формально-структурные, лексико-семантические, «списочные»). В речевой деятельности детей система фильтров до определенного времени отсутствует, поэтому языковые лакуны оказываются заполнены (абсолютные – соответствующих единиц в нормативном языке нет вообще; относительные – единицы имеются, но образованы иным способом).

Интерес, по мнению М.Р. Львова (2000), представляет изучение факторов процесса, движущих сил, побуждающих ребенка к речи. Определяются факторы на основе внешних проявлений, исходя из естественного процесса возникновения и развития речи у ребенка от момента его рождения.

- 1 – фактор положительных эмоций;
- 2 – фактор потребности эмоционального контакта с близким человеком;
- 3 – фактор физиологического развития органов;
- 4 – фактор потребности содержательного общения;
- 5 – интеллект, фактор потребности и способности номинации и обобщения, формирования понятий как основной формы познания;
- 6 – фактор зависимости феномена «от двух до пяти» от окружающей языковой среды, в которой протекал процесс речевого развития;
- 7 – фактор речевой активности.

С.Н. Цейтлин отмечает, что *специфические особенности развития речи и усвоения языка зависят от ряда факторов:*

- *физиологических* (повреждение мозговых структур, особенности их функционального созревания в ходе онтогенеза, тип функциональной межполушарной асимметрии (холистический, гештальтный способ овладения языком у левшей), пол ребенка (межполушарная ассиметрия более выражена и динамична у мальчиков);
- *социальных* (речевая среда (вся совокупность речевой продукции взрослых (инпут)), наличие или отсутствие социально- психической и сенсорной депривации, возраст коммуникаторов и их количество (братья, сестры, дяди, тети, бабушки, дедушки и проч.), преобладающий характер общения (по вертикали или по горизонтали), особенности речевого поведения матери или лица, осуществляющего уход за ребенком (императивный или директивный стиль общения).

Специфика общения зависит от того, кто ведет диалог с ребенком (мужчина или женщина) и от возраста ребенка. Развивая коммуникативные навыки матери более внимательные и понимающие коммуникаторы,

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 115

обеспечивающие ребенку комфортное протекание коммуникативной деятельности и побуждающие к ней. Отцы лучше готовят ребенка к реальному общению.

Среди социальных факторов особое значение имеет качественные характеристики материнской речи (Цейтлин С.Н. 2000). Материнская речь, адресованная ребенку, специфична. Отмечается богатая интонационная окраска, тесная связь с ситуацией речевого общения, бессознательное стремление матери построить предложение правильно, спланировать его структуру, не обрывать посередине, не перестраивать на ходу, повторить предложение, переставив местами его компоненты и т.п., т.е. наблюдается стремление *облегчить процесс восприятия*. По мере развития ребенка изменяется содержание и оформление речевого материала, предъявляемого ребенку, что зависит от возможностей его восприятия. То есть речь матери адаптирована возможностям ребенка. Особым явлением материнской речи является «язык нянь».

«Язык нянь» – это сравнительно небольшой репертуар слов, отработанный и отшлифованный предшествующими поколениями и предназначенный для общения с маленьким ребенком. Большая часть слов – звукоподражания (ономатопеи). В данном случае звуки, издаваемые животными, интерпретированы в соответствии с фонемным строем национального языка. Для подобных слов характерна: звукоизобразительный характер, неопределенность функционирования (отсутствие четких границ предметной отнесенности), содержат звуки, легкие для артикуляции, представляют собой соединение двух одинаковых слогов, отсутствует преобладание ударного слога. Язык нянь «существенно облегчает вхождение в родной язык».

В зависимости от речевого поведения и стиля общения матери с ребенком, условно можно выделить два типа матерей:

1. Мама, предписывающие те или иные варианты поведения, использующие побудительные конструкции – императивный стиль общения.
2. Мама, рассказывающие о происходящем, объясняющие мир, комментирующие поведение и эмоции – декларативный стиль общения.

Таким образом, механизмы развития речи и усвоения системы языка, согласно современным представлениям, имеют социобиологическую природу. С.Н. Цейтлин пишет о том, что «в настоящее время в отечественной онтолингвистике наступил новый период развития. С одной стороны, уже отчасти намечены некоторые общие закономерности усвоения ребенком родного (русского) языка, хотя не вызывает сомнения, что и в этой сфере остается много неизвестного. <...> С другой стороны, уже можно ставить вопрос о необходимости учета индивидуальных стратегий ребенка, используемых им при построении собственной языковой системы. Таких

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 116

стратегий, очевидно, несколько, для выявления их нужны не только и не столько эксперименты, сколько лонгитюдные наблюдения за значительным количеством детей. Не исключено, что некоторые речевые проявления, которые в настоящее время чаще всего рассматриваются как приметы отставания или, напротив, опережения, на деле окажутся запрограммированными той индивидуальной стратегией освоения языка, которой следует ребенок. Однако типология речевых стратегий, очевидно, может быть разработана только после выяснения общих закономерностей освоения тех или иных языковых единиц и категорий» (Цейтлин С.Н. 2000, с. 12).

Обобщая имеющиеся в онтолингвистике сведения, В.П. Глухов (2013, с. 286 – 294) выделяет следующие значимые для раскрытия темы аспекты:

1. Овладение языком предполагает:

освоение ребенком системой языка, т.е. единицами и элементами языка и правилами их функционирования; системой языковых единиц и действиями со знаками языка как совокупностью взаимосвязанных операций – семантических, синтаксических, лексических морфологических, морфо-семантических, фонематических и фонетических, используемых при порождении и восприятии речи;

овладение «языковой нормой», системой «традиционных» для данного языка правил, т.е. выведенными из практики речевой деятельности допустимыми вариантами использования языка;

овладение разными функциями языка и речи, разными формами и средствами осуществления речевой деятельности;

усвоение особенностей способов речевого общения в различных видах деятельности (игровой, трудовой, самообслуживания, художественной, учебной и проч.) и в различных ситуациях, в которых осуществляется сама речевая деятельность.

2. Внутренние и внешние условия, необходимые для усвоения языка включают:

определенный уровень сформированности (созревания) нервной системы (центральной и периферической), достаточный для овладения языком на том или ином этапе его усвоения, созревание определенных структур нервной системы и сформированность определенных связей между ними (учитывая, что развитие как социальный феномен (в частности, процесс социализации) опережает биологическое созревание);

сформированность артикулярного и слухового аппарата, позволяющих говорить и воспринимать обращенную речь (учитывая, что

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 117
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

дефекты артикуляторного аппарата не приводят к невозможности усвоить систему языка);

сформированность необходимого для усвоения языка высшего уровня психики, всех ее составляющих, прежде всего – интеллекта: мышления, памяти, целенаправленного восприятия, внимания и эмоционально-волевой сферы, так как для того, чтобы означать что-либо (т.е. использовать язык как обозначающий знак), нужно иметь адекватные знания об этом означаемом, устанавливать должные связи между фактами и явлениями действительности, правильно организовывать свое внимание и др.;

овладение разными формами неречевой деятельности, доступными для определенного возраста и своеобразно в этом возрасте проявляющимися: деятельностью коммуникативной, познавательной, игровой, трудовой, художественной, предметнопрактическими действиями конструирования, самообслуживания и др.;

способность и потребность к коммуникации;

врожденная способность к символизации, в том числе в «языковой сфере»;

развивающее речевое поведение окружающих, наличие направляющего психолого-педагогического развивающего социума;

благоприятная социальная среда: доброжелательное отношение, длительное общение и др.

3. Движущие силы развития речи и усвоения системы языка включают:

удовлетворение потребностей (биологических и социальных), достижение целей речевой и неречевой деятельности;

противоречие между системой и нормой языка взрослых и существующей на том или ином этапе онтогенеза системой и «нормой» языка ребенка; между желаниями (притязаниями) ребенка и его возможностями (языковыми и коммуникативными), сопряженными с требованиями социальной среды.

4. Основные закономерности усвоения языка включают:

Язык усваивается *активно*: ребенок усваивает язык *в значительной мере самостоятельно*, он *творчески* перерабатывает получаемый от окружающих языковой материал и *создает свои, своеобразные и меняющиеся с возрастом системы языка*. Вместе с тем ребенок начинает усваивать язык только тогда, когда это ему становится *жизненно необходимым*; ту или иную языковую единицу он «вводит» в свою языковую систему, когда для этого созреют соответствующие *внутренние условия* осуществления речевой деятельности (языковые и неязыковые).

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 118
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

Усвоение *импрессивной и экспрессивной речи* происходит практически одновременно. На ранних этапах онтогенеза (до 10 – 11 мес.) до появления кодифицированной экспрессивной речи ребенок активно и широко использует некодифицированную звуковую речь (крик, лепет, «бормотание», псевдослова и т.п.) и кодифицированную мимико-жестикуляторную речь. Эти две формы речи создают *необходимые предпосылки* для формирования кодифицированной экспрессивной речи.

Ребенок с самого начала усваивает язык как целостную систему знаков. Усвоение языка как средства речевой и мыслительной деятельности – это и одновременное усвоение *всех его компонентов*: семантического, синтаксического, лексического, морфологического, морфо-синтаксического, фонематического и фонетического.

В процессе «становления языка» его содержанию (значению, семантике), по сравнению с формой, принадлежит *первостепенная роль*. Для ребенка гораздо важнее значение (содержание) речевого высказывания, нежели его языковая форма. Поэтому в онтогенезе речи языковые значения всегда «опережают» языковые формы.

На этапе некодифицированного языка характерно опережающее формирование коммуникативной функции речи и основных типов интонации по сравнению с формированием единиц и правил функционирования кодифицированного языка.

В усвоении языка ребенок использует стратегию «от крупных единиц к мелким», поскольку более «мелкие» языковые единицы могут формироваться («вычлениваться») только внутри более крупных: в тексте – предложения; в предложениях – слова; в словах – морфемы, слоги, звуки; в морфемах – фонемы. Поэтому ребенок начинает говорить «текстами» (т.е. сразу «выдает» речевые сообщения) и предложениями, а не словами, слогами или звуками.

В ходе усвоения языка ребенок движется от общего (исходного) к частному, от контрастов к оттенкам. Так на начальном этапе ребенок обозначает сложную (многосоставную) ситуацию одним словом-предложением, затем осваивает основополагающие семантические структуры S – O; S – P, затем – S – P – O, а далее «разворачивает» составные компоненты этих структур. Аналогично при освоении падежей (сначала исходный падеж (псевдоименительный), затем контрастный исходному, затем все остальные. При освоении слоговой структуры: сначала универсальная СГ, затем иные. При освоении фонем – от базовых более контрастных к «периферическим», менее контрастным.

В процессе усвоения новой языковой формы ребенок часто распространяет ее на выражение содержания (значения или значимости),

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 119
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

которое требует иных языковых форм (явление *генерализации* (*сверхгенерализация, сверхрегуляризация, стремление к регулярности*)).

Индивидуальные особенности проявляются в наличии идиолекта (*idios* – своеобразный и *lexis* – слово) – определенной спецификой структуры и особенностями функционирования языка в речи, а также в преобладании индивидуальной стратегии освоения языка (аналитической, синтетической или смешанной).

В процессе усвоения языка происходит последовательная *смена «создаваемых» ребенком систем языка*. Каждая из этих «систем» обладает структурным и функциональным своеобразием. Применительно к последовательной смене этих систем принято говорить об этапах онтогенеза языка (развития речи).

Развитие фонологии.

Роль педагога в усвоении фонетической системы родного языка.

Основные вопросы темы: Развитие фонологии. Первые звуковые реакции ребенка. Закономерности формирования звукопроизношения, развитие фонематического слуха. Освоение ребенком звукового строя речи (гласных и согласных фонем, слоговой структуры слов, интонационных конструкций). Общие закономерности усвоения ребенком звукового строя языка.

Первым звуковым проявлением ребенка является *крик*. Крик новорожденного есть следствие врожденных безусловных рефлексов. На этом этапе коммуникация односторонняя (предметные, часто озвученные действия со стороны матери). Используемые в общении с ребенком речевые конструкции достаточно сложны. Более важным является не передача смысла, а установление контакта, передача положительных эмоций. «Обращенный» монолог матери имеет звуко-жестово-мимическую структуру (Н.И. Лепская). Звуки при этом могут быть и речевые, и неречевые.

В возрасте 0,2,6 – 0,3 первоначальный крик дифференцируется. Н.И. Лепская выделяет 2 вида плача: крик удовольствия, возникающий в эмоционально-положительных ситуациях, и крик неудовольствия. В.А. Ковшиков отмечал, что мать может различить до 13 видов плача. «Обращенный» монолог матери получает видимый и воспринимаемый отклик (комплекс оживления, вокализация гуления, улыбка). Вокализации *гуленья и гуканья* доставляют ребенку удовольствие, являясь одновременно необходимым звеном в формировании связи слухового анализатора и артикуляционного аппарата. Первые вокализации содержат в себе признаки и согласного, и гласного.

	АДАптированные учебно-методические материалы: учебное пособие «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 120

С началом лепета знаменуется новый этап в усвоении ребенком фонетической системы родного языка.

В онтолингвистике существуют две точки зрения по вопросу усвоения детьми звуковой (фонемной) системы языка:

1) теория прерывности фонетического развития (Р. Якобсон; В.И. Бельтюков и А.Д. Салахова);

2) теория непрерывности фонетического развития (L.Mine, C. Stoel-Gammon и др.).

По мнению Р.О. Якобсона, в период докодифицированной речи ребенок свободно произносит самые разные звуки (щелкающие, палатализованные, лабиализованные согласные, аффрикаты, сибиллянты и др.). Но почти все они исчезают, когда ребенок вступает в стадию «нескольких слов» (Якобсон Р.О. 1985, с. 106). Фонетические различия первых речевых звуков, стремящиеся стать значимыми, требуют фонологических противопоставлений, простых, ясных, устойчивых. Поэтому фонетическое богатство детского лепета уступает место фонологическому ограничению.

В.И. Бельтюков и А.Д. Салахова пишут о том, что «переход от лепета к речи представляет собой весьма примечательное явление <...> для этого перехода характерно известное сужение энтропии, т.е. отбрасывание определенной группы звуков, которая имела место в лепете <...> Непосредственной передачи адекватных русскому языку звуков, как правило, не происходит: они формируются как бы заново. <...> Наличие звуков в лепете, по-видимому, оказывает влияние на сроки появления их в речи, сокращает эволюционный ход их развития» (Бельтюков В.И., Салахова А.Д. 1975, с. 73 – 74).

Овладевая языком, ребенок вынужден овладеть теми признаками звуков, которые являются существенными для общения на данном языке. Необходимым условием этого является *фонематический слух*. Фонематический слух формируется раньше способности верно произносить ([лужд] 4 – звукопроизношение). Когда ребенок приступает к активной словесной речи (сознательное артикулирование), он уже практически владеет системой основных фонологических противопоставлений родного языка. Усвоение звуковой стороны речи идет в определенной последовательности: интонация (0.4. – 0.6.); ритм (0.6 – 1.0); звуковой состав слова (после 1.0) (по Н.Х. Швачкину). Восприятие фонем также имеет свои закономерности: раньше усваиваются различия между гласными; при восприятии согласных фонем сначала усваивается разница между наличием или отсутствием согласного, затем между сонорными и шумными, затем между твердыми и мягкими и т.д. Понимание фонологических противопоставлений предшествует их реализации.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 121

Первыми у ребенка появляются гласноподобные звуки средне-заднего ряда неверхнего подъема. Затем более узкие и передние звуки. Дифференциация гласноподобных идет тремя путями:

1. Путем разветвления: а) изменение ряда, изменение подъема; б) изменение по подъему, ряду + лабиализация.

2. Путем линейного развития.

3. Путем линейного разветвления.

В процессе усвоения фонетической системы родного языка существуют определенные явления (Цейтлин С.Н. 2000):

1. Явление замены одного звука другим носит название *субституции*. Чем раньше слово попало в лексикон ребенка, и чем чаще оно употреблялось в ненормативном виде, тем труднее преобразовать его звуковой вид в дальнейшем. Подобное явление связано с тем, что употребляемое слово успело приобрести моторный и перцептивный образ (хотя они могут и не совпадать). В отличие от субституций искажение звуков не нарушает опознаваемости звуков и не приводит к смешению его с другими звуками (фонемами).

2. Закономерности освоения слоговой структуры слова и стечений. *Слоговая структура слова* – это чередование ударных и безударных слогов различной структуры сложности. Признаки: ударность, организующая силлабическую структуру слова (интонационную); слоговой контур слова (измеряется количеством слогов). В онтогенезе усвоение последовательно: СГ, ГС или СГС, ГСС, ССГ. К 3 годам слоговая структура слога усвоена. В начальном детском лексиконе преобладают открытые слоги (СГ). Первые закрытые слоги оканчиваются на *й*, затем *м*, *н*. Другие конечные согласные, как правило, отбрасываются. Миновав пятидесятисловный барьер, ребенок обычно перестает руководствоваться законом открытого слога, в конце которого появляются не только сонорные, но и шумные. Трудные для произношения сочетания согласных ребенок стремится модифицировать: сочетание сонорный – шумный – устранение сонорного; щелевой – смычный – устранение щелевого. Кроме того, чаще выпадает согласный звук в начале слова, чем в середине. Законы усвоения стечений:

а) стечение согласных в середине слова усваивается раньше, чем в конце и начале;

б) по способу образования стечений они могут быть простые (рядом 2 звука разные по способу образования, например: кофта) и сложные.

3. От 1 до 2 лет наблюдается явление *дистантной ассимиляции* – уподобления звуков в пределах слова. Ассимиляция может быть и прогрессивного, и регрессивного характера; полная или частичная.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 122

4. В речи детей присутствует явления метатезиса и слоговой эллизии. *Метатезис* – перестановка звуков или слогов в слове. *Слоговая эллизия* – сокращение слова. Главный механизм, регулирующий сокращения слова – его акцентная структура, т.е. распределение слогов в слове по отношению к ударению. Звуковым центром является ударный слог, и он не исключается ни при каких условиях. В трехсложных словах чаще всего опускается слабейший слог.

В настоящее время выделяют две основные *стратегии овладения звуковой системой речи*:

1. «Слоговые» дети (холистическая стратегия) стремятся воспроизвести слоговой контур слова, его ритмо-мелодическую структуру, не заботясь о качестве звуков его составляющих.

2. «Звуковые» дети (аналитическая стратегия) стремятся не расширять слоговой цепочки до тех пор, пока не добьются определенной точности артикуляции.

Формирование лексикона средствами образовательной деятельности

Основные вопросы темы: Формирование лексикона. Состав начального детского лексикона. Соотношение активного и пассивного лексикона. Необходимые предпосылки актуализации слов (перевода из пассивного лексикона в активный). «Предметная отнесенность» детских слов, их связь с практическим действием. Значение и обобщения. Развитие значений слов. Прямое и переносное значение. Случаи расширения и сужения значения лексических единиц. Типичные словесные замены в речи ребенка и их причины. Смещение паронимов. Особенности толкования слов детьми.

К моменту первых самостоятельных слов в пассивном словаре ребенка насчитывается 50 – 70 слов. С.Н. Цейтлин (2000) отмечает, что, вероятно, рост пассивного словаря происходит плавно в отличие от скачкообразного прироста активного словаря. Время пребывания слова в пассивном лексиконе различно.

Факторы, способствующие переводу слов в активный лексикон:

- доступность артикулирования слова;
- частотность ситуаций с употреблением данного слова;
- невозможность употребления протоязыка;
- прагматический фактор – необходимость номинации явления в соответствии с ситуацией общения.

Особое место в лексиконе ребенка занимают нестандартные «протослова». Несмотря на индивидуальные различия в первоначальном детском

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 123

лексиконе, есть достаточно стандартный набор понятий, требующий языкового выражения (по С.Н. Цейтлин):

- окружающие ребенка лица;
- птицы и животные;
- природные явления;
- игрушки;
- еда;
- сон;
- движение, прогулка;
- одежда, обувь;
- падение чего-нибудь;
- исчезновение чего-нибудь;
- место;
- оценки;
- транспорт;
- купание;
- предметы в доме;
- естественные потребности;
- состояния;
- некоторые действия и намерения;
- согласие;
- этикетные фразы;
- нельзя, осуждение за проступок.

По Н.И. Лепской в 1.2 – 1.3 ребенок осмысливает лишь единичные предметы, не соотнося их с какими-либо группами. Название объекта является именем собственным, неповторимым и уникальным. Их использование сопровождается указательными жестами. Н.Х. Швачкин и Р.О. Якобсон считают, что в этот период речи звуки имеют фонетическую значимость. Звукоподражательные слова и имитационные звукокомплексы едины с самим объектом. Одновременно они являются выражением некоторого обобщения и способны объединять похожие объекты по данному признаку в «коллекцию предметов». Ребенок для целей общения и познания стремится назвать предмет, но, не имея средств, прибегает к звуковой имитации предмета или находит сходства этого предмета с уже известными (обозначение предметов, объединенных по наиболее ярким для ребенка внешним характеристикам («цепной комплекс» по Л.С. Выготскому), с

	АДАптированные учебно-методические материалы: учебное пособие «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 124

помощью доступного ребенку звукового выражения). От сигнальной функции ребенок переходит к сигнификативной. Многозначность детских слов уместнее назвать диффузностью, так как это результат представлений о действительности, свидетельство единства предмета и ситуации.

По мере развития представлений о действительности появляется необходимость выражения нового содержания. Для выражения нового содержания нужны новые формы. Так складывается противоречивая ситуация: с одной стороны, тенденция к сохранению коммуникативно отработанных средств, с другой – тенденция к новым средствам выражения нового содержания. Не имея возможности снять омонимию путем введения нового слова, ребенок использует другие доступные ему средства: модуляции голоса, тембр, тон, ударение, долгота или краткость звука. Средства для выражения нового содержания должны быть гибкие (образная связь предмета и слова, мотивированность звучания) и пригодными для дифференциации содержания (проявляется в появлении двойных слов, например: *му-му*, *ав-ав*; по мере стабилизации представления образная часть «двойного» слова отпадает, остается конвенциональное слово). Развитие знаний о предметах является основанием развития речи до некоторого уровня, затем роль предметного восприятия и предметного действия для развития речи снижается.

Этапы развития наименования (А.М. Шахнарович, 1995):

1. От предмета к звуку на основе общности материальных свойств предмета и знака.
2. Жесткая связь слова и предмета (слово – имя – часть предмета).
3. От звука к имени (генерализация: одно имя – много предметов).
4. Принятие конвенциональных способов обозначения, но сначала в мотивированном виде (двойные слова).

К 1.3 и до 1.6 происходит неожиданное замедление роста словаря, но происходят значительные изменения фонетической области, знаменующие наступление этапа парадигматической фонетики. Характерные черты:

1. Попытки использования артикуляции для субституции сходных с ним звуков, ряд слов может отличаться только по одной фонеме, чего не было до этого (например: (wapa) – лапа, (апа, (papa) – папа). Различие коренится не в функциональном противопоставлении, а в отождествлении.
2. Необязательность полного уподобления звуков по месту их образования.
3. Усвоение новых слов путем их уподобления готовой фонетической модели. Одним словом ребенок передает 2 – 3 слова, хотя судя по его фонетике мог бы произносить эти слова дифференцированно, т.е. имеется

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 125
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

«лабильность» наполнения контура слова, а с другой стороны – омонимизация.

4. «Феномен пустого слова» – вместо трудно произносимого слова ребенок вставляет трафаретное слово или делает паузу для сохранения общего ритма предложения (это явление отмечено чуть позже обозначенного возраста, но по сути должно быть отнесено к этапу синтагматической фонетики (Леонтьев А.А. 1968).

В этот период слово соотносится с предметом, и предмет получает свое словесное наименование благодаря тому общему, что есть у материальной оболочки слова и у свойств предмета, возникает образная связь между фазической стороной слова и свойствами предмета (треугольник: имя, звучание, предмет) (А.М. Шахнарович). Как внешние признаки предмета являются в это время для ребенка тождественны самому предмету, так звуковая оболочка слова является самостоятельным носителем значения.

С.Н. Цейтлин отмечает преобладание в детском лексиконе слов «языка нянь», протослов и звукоизобразительных слов. «Ребенок бессознательно требует, чтобы в звуке был смысл, чтобы в слове был живой осязаемый образ», – писал К.И. Чуковский. Наиболее яркое выражение мотивированности звучания ребенок находит в звукоизобразительных словах:

- имитативные комплексы, которые обычно используются для выражения потребности;
- звукоподражательные слова (их звуковые оболочки в какойто степени напоминают называемые (обозначаемые) предметы и явления); звукоподражание имеет 2 стороны – действительную (действие определено в нем) и предметную (оно выступает как имя); звукоподражание имеет ценность сообщения и значимо как предложение в соответствующей ситуации; поставленное в ситуацию и подкрепленное жестом и интонацией может означать комплекс знаний о предмете, его действиях, признаках и проч.; даже став именем предмета звукоподражание «жестко» связано с предметами;
- образные слова (выражают длящиеся моменты действительных ситуаций). Это проявления наглядно-образного мышления, имеющего дело с чувственно воспринимаемыми явлениями, но из-за своей образности и конкретности они не могут обобщать (для образных слов нет просто падения, есть бесчисленное множество способов падения). В отличие от звукоподражательных, *образные* слова используются для обозначения действующего предмета, характеризуют ситуацию. Образные слова очень информативны, им свойственна компрессия значения, отсюда их значительная роль и частая встречаемость на разных уровнях овладения речевой деятельностью.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 126

Функции образных слов: обозначение предмета, характеристика со стороны его свойств и его действий, экспрессивное окрашивание высказывания о предмете и ситуации. Коммуникативное значение образных слов проявляется в их способности приобретать грамматическую форму. Ситуация, когда слово одинаково обозначает и действие, и предмет, длится не больше 1 месяца, затем появляются признаки грамматической принадлежности. Коммуникативная значимость изобразительных слов велика из-за их конкретной, образной семантики и подражательному происхождению.

Эгоцентрическая речь, внутренняя по своей функции, насыщена образными словами (за счет их экспрессии и предикативности). Пока в распоряжении ребенка нет соответствующих структур, образные слова становятся конститuentом фразы. Образные слова являются примером материализации комплексного мышления, следовательно, могут нести в себе свойства «обобщения» (но обобщение это конкретное, это выражение комплекса, коллекции предметов, выражение псевдопонятия). Образным словам свойственно одновременное выполнение нескольких функций из-за их компрессии.

Звукоизобразительные слова выполняют следующие функции:

- звуковое подражание предметам (объектам) действительности;
- название предметов, основанные на их акустических признаках;
- название «коллекций» предметов;
- эмоциональная оценка ситуации;
- описание ситуации (иллюстрация), насыщенное экспрессией;
- выражение (характеристика) отдельных сторон предмета.

Изобразительные слова употребляются детьми довольно часто. Звуковая символика появляется там, где появляется повышенный интерес к плану выражения, т.е. там, где сама форма, организация языкового материала становится предметом выражения.

Предметная отнесенность слова появляется первой в онтогенезе. Чем меньше ребенок, тем уже его лексикон, и тем больше сверхгенерализованных слов. В 1.3. – 1.6. происходит генерализованные обобщения. Обобщения носят неоправданно широкий характер, хотя и опираются на конкретные представления. Начиная с года, ребенок осуществляет активные манипуляции с предметами. Эта деятельность порождает номинативную функцию речи (усвоение существительных), индикативную (качество предмета – прилагательные), когнитивную (накопление знаний). Эти функции дают ребенку возможность овладевать диалогической формой речи.

Ступени формирования значения слова:

- ситуативная закрепленность;
- предметная соотнесенность (денотативное значение);

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 127
РУМЦ СЗФО ЧГУ		

- понятийная соотнесенность (сигнификативное значение).

Сначала дети обозначают предметы, которые движутся и с которыми можно играть, домашнюю утварь и одежду. Потом происходит конкретизация, формируются понятия. Освоив наименование действий и предметов, ребенок пытается обозначить признаки и свойства (сначала между наименованием предмета и признаком нет различий, затем – относительные притяжательные и непритяжательные прилагательные, наиболее трудно освоение качественных прилагательных). Важно помнить, что представления о цвете и форме складываются независимо от их вербальных обозначений. Далее, основываясь на ассоциативных представлениях о сходстве и смежности, реализуется интенсивность качества (повтор прилагательного, много – мало, очень и не очень, превосходная степень, сравнительная степень). Затем появляется наименование признаков действия (признак действия идентичен признаку предмета, наречие). Одновременно появляются немотивированные наречия для обозначения места (тут, там, туда, здесь), предлоги (в, с, затем – на, под, над). Союзы появляются, когда есть языковое выражение логического расчленения действительности.

В процессе формирования слов и усвоения их значений действуют определенные закономерности (Цейтлин С.Н. 2000):

1. *Расширение и сужение значения слов.* Почти любое явление может быть обозначено с помощью нескольких слов, различающихся степенью обобщенности. Различие в степени обобщенности можно определять по числу денотатов, т.е. реальных предметов, которые в состоянии вместить то или иное слово. Крайней точкой конкретизации являются имена собственные как обозначения единичных, уникальных предметов. Словом закрепляются мыслительные процессы, связанные с обобщением явлений, причем степень обобщенности может быть разной. Ребенку предстоит самому сориентироваться в этой иерархии и понять, насколько широк круг денотатов, на которых он может распространить это слово. Полагают, что в качестве первых слов, базовых для ребенка, выступают слова более низкой степени обобщенности, а затем (часто с сознательной помощью взрослых) появляются слова и более высокой степени обобщенности. Одна из самых распространенных ошибок – *расширение сферы использования слова*, т.е. распространение его на больший, чем нужно, круг денотатов. В индивидуальном лексиконе ребенка семантическая структура слова несколько обеднена по сравнению с тем, какой она является в языке. «Нечувствительность» к морфемной (словообразовательной) структуре слова, содержащей указание на определенные дифференциальные признаки семантической структуры слова, приводит к расширению значения слов. Наряду с расширением сферы референции слова встречается и сужение.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 128
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

Возможно, случаев такого рода не меньше, но они с трудом поддаются регистрации, так как относятся к сфере перцептивной, а не продуктивной речи.

2. *Словесные замены* – употребление одного слова вместо другого. Вместо требуемого в соответствии с коммуникативным замыслом слова «выскакивает» какое-то другое, но не случайное, а связанное с тем словом, которое «вертелось на языке». В речи детей это явление распространено шире, поскольку у ребенка менее стабильный и звуковой, и семантический облик слов, а слова не приобрели достаточной устойчивости. *Замены лексических единиц* – случаи прямого воздействия одной лексической единицы на другую, при этом можно точно выделить единицу вытесняющую и единицу вытесняемую. Подобное явление имеет глубокие психологические причины, связанные с устройством вербальной памяти. *Типы замен*: замены паронимического характера (неоднокоренные близкозвучающие слова – паронимазами); замены антонимического характера; замены «тематического характера».

3. *Ошибки при усвоении переносного значения слов*. Дети строго следят за соблюдением закона симметрии языкового знака, т.е. за тем, чтобы одному означающему соответствовало одно и при этом постоянно одно и то же означаемое, и наоборот. Поэтому они отвергают попытки взрослых употреблять одно и то же слово в разных значениях. Конфликт известного и нового значения многозначного слова обнаруживается в недоуменных вопросах ребенка. Очевидно, ребенок первым усваивает то из значений многозначного слова, которое актуально в его предметнопрактической деятельности. Употребление слова во втором, неизвестном ребенку значении, создает конфликтную ситуацию, которую он пытается осмыслить. При этом ребенок: а) не понимает произнесенного взрослым высказывания, в котором употреблено известное ему слово в новом для него значении; б) понимает, но расценивает данное словоупотребление как нелогичное, ищет объяснение для такого переноса. Примирившись с фактом многозначности слова, дети начинают конструировать свои собственные лексико-семантические варианты, опираясь на способы переноса наименований, имеющиеся в нормативном языке. Один из широко распространенных случаев метонимического переноса наименования – с действия на приспособление для его осуществления. Часто переносится наименование со средства передвижения на действие, осуществляемое с его помощью.

Развитие грамматики и связной речи в практике образования

Основные вопросы темы: Развитие грамматики. Проблема усвоения грамматического правила. Овладение морфологическими категориями.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 129
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

Начальные стадии формирования основных частей речи и свойственных им морфологических категорий и парадигм. Освоение морфологических категорий. Словообразовательные инновации. Развитие связной речи.

Наиболее глубокое и серьезное описание проблемы развития грамматики детской речи и возможных ошибок при ее усвоении было предпринято С.Н. Цейтлин (2000). Представленный ниже материал во многом был озвучен Стеллой Наумовой в ее фундаментальном труде «Лингвистика детской речи». В данном случае мы представляем в пособии те выводы и положения, которые наиболее важны в работе логопеда и дефектолога.

На ранних этапах онтогенеза понимание грамматики во многом основано на логике предметных отношений (исследования Ф.А. Сохина, Ф.И Фрадкиной). Изменения в предметном мире чувственно воспринимаются ребенком и отражаются в его сознании в виде представлений. Эти изменения могут быть вызваны действием предмета (изменение состояния), касаться его признаков и проч. Представления обогащаются за счет предметных действий. Потребность в общении и изменяющиеся условия этого общения требуют от ребенка не только восприятия и отражения, но и выражения полученных представлений об изменениях, что требует соответствующих средств. Ориентируясь на изменение звучание морфемы, ребенок должен искать в нем отражение изменения предметной действительности. Эти изменения не должны быть существенны (иначе потребуется новое наименование) и могут быть вызваны действием предмета (изменение состояния), могут касаться его признаков (качественные изменения), могут относиться к численности предметов и т.п.

Усвоение грамматических форм слов, категорий морфологии значительно облегчается, если в качестве главного элемента деятельности ребенка со словом является *ориентировка* в звуковой форме слова. Для ориентировки в звуковой форме слова важна активная деятельность ребенка со словами.

Содержание ориентировки (по А.М. Шахнаровичу):

узнавание конкретных качеств, свойств, признаков объектов;

называние, выбор форм выражения этих признаков, разделение объектов для передачи сведений о них другим. Параллельно на основе предметных действий и развития произвольных движений: спецификация объектов, выделение их из ситуации + присвоение имен элементами ситуации.

Ориентируясь на звучание морфемы, ребенок соотносит его с характеристикой предмета и устанавливает мотивированные связи. Овладевая морфемой, ребенок проходит ряд этапов: выделение морфемы, ее функциональное употребление, дифференциация от звучания, приобретение

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 130

функции знака. В результате ориентировочной деятельности происходит осознание формального элемента слова.

Этапы осознания:

вычленение (в ходе научении ребенка вычленять морфемы, укрепляется связь «звуковая форма – морфема»). На основе этой связи происходит нащупывание правильного произнесения слова с акцентом на флексиях;

подлинное осознание (из неосознанных через этап актуального сознания, где данная операция является целью, на уровень сознательно контролируемого). Сознательный контроль может быть, если морфемы выступают в качестве знаков.

Формы слов, на ранних этапах их овладения, во время функционирования связаны с действительностью прямо, непосредственно, т.е. ребенок ищет в морфеме сначала буквальное отражение некоторой части действительности. Выбор формы обеспечивается присутствием образа в ее звучании. Ориентировка на звуковую сторону слова и приписывание звучанию мотивированного значения долго сохраняется в детской речи. Ребенок образует новые слова в соответствии с продуктивными и частотными моделями. Мотивированность звучания одного слова (морфемы одного слова) может быть перенесена на морфему другого слова, когда ребенок начинает понимать, что определенные формы служат для выражения определенного содержания (действует тенденция к сохранению коммуникативно отработанных средств). В результате образуется стереотип, происходит генерализация отношений. Ребенок постоянно ищет правильное словообразование, что проявляется в самокоррекциях.

Категория числа начинает осваиваться ребенком примерно с 1.9. – 1.10. Предвестниками усвоения категории числа становятся слова *еще, еще один, другой*. Трудности усвоения категории числа могут быть связаны с тем, что форма парносоставных и сложносоставных предметов указывает не на множество, а на внутреннюю структуру предмета (ножницы, грабли, брюки...); что многие слова русского языка не имеют формы множественного (капуста, печенье, моль, посуда, оружие, дно, брюхо...) или единственного (детишки, зверята, вещественные существительные (сахар, салат)) числа; что ребенок выбирает ненормативный вариант (*изюмка, чайка, малины, горохи, картошки*). К школьному возрасту такие ошибки исчезают.

Категория падежа. Этап однословных и двусловных предложений характеризуется беспадежной грамматикой. По мнению С.Н. Цейтлин, первоначально существует противопоставление прямой падеж – косвенный. Затем косвенный падеж распадается на винительный, творительный, дательный, предложный. Чем увереннее избирает ребенок нужную

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 131

предложно-падежную форму для выражения определенного смысла, тем смелее разворачивает он фразу, удлиняя цепочки компонентов предложения. Последовательность усвоения: именительный («замороженная» форма) винительный (частотная функция – обозначение прямого объекта) дательный по адресу, родительный по частичному или неопределенному объекту, винительный локативный, родительный по принадлежности творительный в значении орудия, дательный по адресату на

усваиваются использование родительного падежа со словами *много, сколько*, после слова *нет*; также наблюдается смешение именительного и родительного падежа (*есть книжка – нет книжки*).

Усваивая новую падежную форму, ребенок в течение некоторого времени может использовать и новую, и старую форму для выражения содержания. Как правило, к 2 годам ребенок адекватно использует падежные формы, за исключением последних, которые становятся доступны языковому сознанию к 3 годам. При усвоении падежей ошибки вызваны обычно тем, что ребенок образует формы, опираясь на усвоенное им общее правило, не используя перемещение ударения, чередование и пр. Кроме того, при образовании формы происходит унификация основы слова (принятие единого звукового вида), что вызвано воздействием формы слова на другие формы (механизм внутрисловной аналогии).

Усвоение склонения существительных. Выбор нужной флексии затруднен тем, что существует три типа склонения и отсутствует четкая соотнесенность между типом склонения и родом существительного. Кроме того, существует много исключений и частных правил. Начальная детская грамматика двухродова и ей соответствуют не три, а два типа склонения (существительные женского рода изменяются по первому склонению, существительные мужского рода – по второму). Первоначально же ребенок усваивает одну падежную флексию, единую для всех склонений.

Усвоение категории рода. Сложность категории рода, сохранение дифференциации одушевленности и неодушевленности одновременно с наличием трех родов объясняет большое количество ненормативных детских образований. До 2 – 2.6. ребенок не может постичь различия между естественными полами. Нередко мотивированность рода стирается, что затрудняет его усвоение. Наиболее сложным для усвоения является средний род. Наиболее характерные явления в сфере категории рода: при использовании рода ребенок ориентируется на здравый смысл, отказываясь употреблять существительные мужского рода применительно к женщинам, и наоборот; образуя женский или мужской род используются родовые корреляты (водительница, дирижерка, парикмахерница, подруг, биолога, дурака, черепах, коров, козбычица, петухиня, зайчица, котиха, негритьянин); существительные «общего рода» относят обычно к женскому, образуя

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 132

коррелят в мужском (пьяниц, плакс, нерях, грязнуль); пытаются найти смысловую мотивированность неодушевленных существительных (у девочек царапина, у мальчиков – царап); существительные среднего рода первоначально переводятся ребенком или в женский, или в мужской род (перед зеркалой, один полен); возможны ошибки в определении родовой принадлежности зоонимов, которые нередко определяются традицией (мух, пантер, собак).

Усвоение категории принадлежности. Отношения между субъектом и объектом обладания довольно рано запечатлеются в сознании ребенка (на этапе голофраз), но ситуация в данный период не членится и воспринимается как нечто глобальное, и высказывание выражает лишь некоторую общую идею отношения предметов. Принадлежность самому ребенку начинает фигурировать в речи ребенка около 2 – 3 лет (конструкции со значением обладания и конструкции со значением часть – целое). Различные варианты посессивности осваиваются с гораздо большим трудом, но примерно к 3 годам уже доступны ребенку (чей, кого, мой, твой, наш, свой).

А.Н. Гвоздев выделяет последовательность усвоения грамматических форм:

категории с отчетливо выраженным конкретным значением – число существительных;

разница между уменьшительными и неуменьшительными существительными, основанная на реально существующих и легко схватываемых различиях;

категория повелительности, знакомая ребенку по практике общения со взрослым;

падежи, которые ориентируют ребенка в отношении к предметам и пространству; категория времени;

Важнейшим аспектом грамматики является овладение операциями *словоизменения* и *словообразования*. Для того, чтобы включить слово в высказывание, над ним нужно произвести определенное действие. Ребенок не принимает готовых форм, а конструирует их по известным правилам. Эти правила определяются тем, что ребенок овладевает знаком языка как совокупным семантическим и грамматическим единством. Ребенок активен, мотивирует даже при заимствовании. Он действует со звучанием слова, производит операции, пользуется продуктом этих действий. Поставив между словом и действительностью образ, ребенок облегчает овладение словом. Активно, творчески относясь к языку, ребенок реализует его потенциальные словообразовательные возможности.

Под *детской речевой инновацией* понимают любой языковой факт, зафиксированный в речи ребенка и отсутствующий в общем употреблении. В

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 133
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

речи детей выявляются разные типы инноваций: словообразовательные, формообразовательные (морфологические), лексико-семантические, синтаксические. К разряду инноваций можно отнести и различные виды модификации единиц взрослого языка. Во многих случаях единица, самостоятельно сконструированная ребенком, может совпасть и по форме, и по значению с уже имеющейся в языке. Тогда факт языкового творчества ребенка не фиксируется. Таким образом, любая инновация представляет собой речевую единицу, самостоятельно сконструированную ребенком, но при этом не все, самостоятельно сконструированное ребенком, попадает в разряд инноваций. Конструируя новые слова, ребенок опирается на имеющиеся в языке словообразовательные модели, весьма тонко чувствуя их семантику.

Основная закономерность усвоения языка ребенком: в своей речевой деятельности он использует сначала самые общие правила и лишь во вторую очередь – частные. Все детские словообразовательные инновации являются разрешенными с точки зрения системы: в них реализуется главная, системная функция словообразовательной модели без учета ограничений, налагаемых на уровне языковой нормы, представленной в виде более узких, частных значений. Во взрослой грамматике модель отсутствует, однако, она вполне могла бы существовать – место для нее как бы зарезервировано в языковой системе. Дети необычайно тонко чувствуют эти глубинные возможности языка. Такие примеры свидетельствуют, что ребенку нет необходимости опираться на какие бы то ни было конкретные образцы – достаточно осознания глубинногоразрешающего правила. Любая словообразовательная модель, используемая ребенком, срабатывает в двух направлениях, т.е. служит и для конструирования слов, и для расшифровки их значений.

Очередность усвоения морфологических категорий и форм, их представляющих, зависит от ряда причин:

1. Их прагматическая ценность, т.е. актуальность использования данной формы или категории для практической деятельности ребенка (поэтому рано появляются формы повелительного наклонения). Морфологическая форма может быть воспринята и осмыслена, если она обладает конкретным означающим (некая звуковая последовательность, доступная восприятию). То есть категории, имеющие отчетливо выраженное конкретное значение, усваиваются первыми. Неразрывность означающего и означаемого (план выражения и план содержания) обеспечивает их усвоения и систематизации в языковом сознании индивида. Но ввиду относительной автономности плана выражения и плана содержания морфологических единиц и категорий, их усвоение должно последовательно разграничиваться при исследовании проблем речевого онтогенеза. Содержание грамматических категорий и форм усваивается раньше, чем выражение. Это значит, что содержание может

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 134
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

выражаться необычным (неузуальным), не соответствующим традиции способом. Являясь первичным по отношению к языковому, когнитивное развитие определяет готовность ребенка к усвоению плана содержания грамматической категории. О полном усвоении плана выражения можно говорить, если ребенок начинает применять традиционные средства выражения языкового содержания. Например, категория числа усваивается после того, как ребенок научится различать один предмет и множество; категорию времени – после формирования «чувства времени»; категория лица – после осознания «Я». В онтогенезе одновременно появляются и грамматические, и лексически средства для выражения определенного содержания. Таким образом, можно говорить о том, что формируются *функциональносемантические (понятийные) поля*.

2. Количество компонентов, образующих морфологическую категорию. Легче происходит овладение двучленными грамматическими морфологическими категориями, чем многочленными. Так усвоение шестичленной категории падежа представляет для ребенка значительную трудность, поэтому первоначально ребенок обходится прямым и косвенным падежами, т.е. двучленной конструкцией.

3. Связь морфологической категории и лексики. Чем меньше зависимость от лексики, тем легче и быстрее осваивается морфологическая категория. Причем раньше происходит усвоение в том лексико-грамматическом разряде, где морфологическая категория имеет более четкую семантическую мотивировку. Так усвоение противопоставления единственного и множественного числа начинается с конкретно-предметных существительных, а затем в группе существительных, именующих действие.

4. Стандартность/нестандартность формальных средств представления морфологической категории. Раньше усваиваются категории с четким и стандартным формальным показателем. Этим объясняется довольно раннее усвоение категории глагольного времени. Чем теснее «спаяны» основа и формообразующий аффикс (т.е. чем выше фузионность), тем труднее расчлнить их в языковом сознании и, следовательно, тем сложнее усвоить. И наоборот – чем выше агглютинативность, тем проще усвоение морфологической категории.

5. Широта представленности формальной вариативности формообразующих средств. Наличие формальной вариативности существенно замедляют процесс усвоения данной категории.

Например: кушаю ложком, разрубливать, обрушивать.

6. Уровень выражения морфологических значений. Сначала ребенок использует лишь основные (облигаторные), специализированные средства выражения формальных значений (формообразующие аффиксы (суффиксы и

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 135
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

флексии), например: рота, красю). Позже начинают использоваться факультативные средства (перемещение ударения, чередование, наращение основы, супплетивизм).

Освоение синтаксических структур начинается с одночленных (этап *holo* – фраз) и двучленных (*pivot* – грамматика) конструкций, имеющих четкую синтаксическую структуру, состоящих из аморфных неизменяемых слов, прочно прикрепленных к контексту и ситуации общения на начальных этапах до трех- и многочленных конструкций, оформленных в связный цельный текст. Данная последовательность освоения языка универсальна и наблюдается у всех детей.

Реальное взаимодействие ребенка с окружающими людьми может быть только при овладении способами объединения знаков в синтагмы. Фразовая речь есть результат процессов использования правил синтаксиса для порождения высказываний. Образной связью на синтаксическом уровне является связь содержания высказывания с действительностью, т.е. *предикативность*.

По Л.С. Выготскому, развитие синтаксиса речи ребенка представляется как столкновение и развитие *двух форм синтаксирования*: фазического и семантического. Именно это положение имеет наибольшую объяснительную силу при анализе экспериментального материала. «Смысловая сторона речи развивается от целого к части, от предложения к слову, а внешняя сторона речи идет от части к целому, от слова к предложению» (Выготский Л.С. 1982). *Смысловое* синтаксирование идет от предложения к имени; начало берет в образности (представлениях), развивается от комплексно воспринимаемой ситуации и выражения ее в однословном предложении к соединению слов на этапе «*Pivot* – грамматики». Это развитие знаний о действительности и умение строить программу высказывания. *Фазическое* синтаксирование – развитие от слова к предложению; начинает формироваться от «*Pivot* – грамматики» и проявляется в собственно языковой форме. Это овладение системой форм выражения и операциями программирования. Развитие представления о ситуации и речевого выражения этой ситуации идет от глобального и нерасчлененного к конкретному и расчлененному. Взаимодействие семантического и фазического синтаксирования и деятельности на каждом этапе развития ребенка – сущность самого процесса развития, обеспечивает развитие ребенка как социального индивида.

Развитие предикативности в синтаксисе идет *от коммуникации событий к коммуникации отношений* (А.Р. Лурия). Для перехода должно быть выделение частей ситуации, их наименование и установление связей. Однословные высказывания передают коммуникацию событий, относятся к ситуативной речи (не отражают полностью содержание мысли в речевых

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 136
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

формах, содержание понятно только при учете мимики, жестов, интонации). В форме высказывания проявляется знание ребенка о строении ситуации в действительности. Всякое предложение в речи (высказывании) выступает как сложное наименование определенного отрезка ситуации. Ситуация имеет структуру и предложение / высказывание тоже. При порождении предложения устанавливается связь между этими структурами. Если отношения адекватны, то структура предложения (его синтаксис) семантически, т.е. высказывание – знак ситуации, где структура – форма, а отраженная ситуация – содержание языкового знака. Таким образом, развитие предикативности, т.е. развитие связи высказывания с ситуацией, начинается с образного соответствия означаемого и означающего в однословных высказываниях.

Типы предикаций (по Х. Вернеру и Д. Каплану) в хронологическом порядке:

1. Утверждение, констатация некоторого факта деятельности. Этот уровень отражает интерес к наименованию. Особенно четко проявляется при сопровождении однословного высказывания поворотом к предмету или указательным жестом (на ранних этапах мимика и жест имеют характер синтаксической категории). Постепенно жесты сменяются указательными словами, а те – конвенциональными (условными, принятыми, соответствующими традиции) формами выражения. На этом уровне ребенок сознает свое знание об отношении и свойствах вещей.

2. Констатация некоторого действия. Характерно неразличение предмета и его состояния. Затем ребенок овладевает названием деятеля, потом – действия, далее – устанавливает между ними соответствие. Это проявляется в том, что ребенок реагирует на предложения взрослого вопросительной интонацией, а затем сам произносит нужное слово.

3. На следующем подэтапе формируется обозначение деятельности. Однословное высказывание – реакция на динамическую ситуацию. Проявляется в выражении требований действий, участия в ситуации. Например: ми – возьми на руки (1.00). Позже в двусловном предложении эти звукокомплексы будут выполнять роль предиката. Полное выражение отношений предмет – действие требует морфологических и синтаксических средств, т.е. нужно как минимум два члена предложения, но в однословном предложении один из них может быть выражен жестом.

4. Затем понимание отношений между деятелем и действием – осознание на уровне вычленения. Начинается переход к полной предикации. С этого вычленения деятеля и действия из ситуации начинается готовность ребенка к овладению конвенциональными формами, которые фиксируют различия предмета и действия и дают возможность их объединения в предикативной

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 137
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

синтагме. Различение свойств и действий может быть только при конвенциональных формах выражения.

5. Выражение качества, атрибуции предмета. Означает понимание различий между объектом и качествами (качество вообще и качество данного предмета). Сначала выделяется качество, затем оно прикладывается к объекту. Отделение качества от объекта м.б. в самостоятельном использовании названии качества в однословном предложении (но в этом случае название качества не отделено от ситуации и служит для выражения аффективного состояния ребенка). Раньше всего осознается качество принадлежности себе и другим.

Р.Е. Левина отмечает: для всех видов предикации характерно, что они являются выражением глобального знания о ситуации. «Предложение здесь состоит из ситуации + слово», предмет из ситуации не выделяется. Развитие знаний ребенка о предметной действительности проявляется в речи: узнает о существовании предметов – предикация утверждения; понимает, что предметы характеризуются действиями – деление на живое и неживое, действия самих предметов или над предметами – предикация действия, понимание наличия признаков – предикация атрибуции.

Этапы развития каждого вида предикации:

1. Нерасчленение слова – предложения и ситуации. (Активное использование жестов).

2. Соединение в предложении названий отдельных элементов ситуации (без выражения связей между ними). Формально это уже двусловное предложение, действие часто выражается образным словом. Начинает формироваться программа высказывания.

3. Соединение отдельных названий элементов ситуации (обычно интонационно). Более четко выраженная программа высказывания, но нет необходимого набора грамматических средств для выполнения «грамматических обязательств».

4. Выражение структурированной ситуации с помощью развернутого высказывания при овладении грамматическим строем языка.

В.П. Глухов отмечает, что в формировании связной речи отчетливо устанавливается тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Для того чтобы хорошо, связно рассказывать о чем-нибудь, надо ясно представлять себе объект рассказа, уметь анализировать, отбирать основные факты, устанавливать причинно-следственные отношения между предметами и явлениями и т.д. Помимо этого, для достижения связности речи необходимо не только отобрать содержание, которое должно быть передано в речи, но и использовать специальные языковые средства. Нужно уметь использовать

	АДАптированные учебно-методические МАТЕРИАЛЫ: учебное пособие «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 138
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

интонацию, логическое ударение, подбирать наиболее точно подходящие в данной ситуации слова, уметь строить предложения различной структуры и т.д. (Глухов В.П. 2012, с. 414).

Ф.А. Сохин (1978, 1984), обобщая взгляды лингвистов и психологов, подчеркивал, что усвоение детьми родного языка включает формирование практических речевых навыков, совершенствование коммуникативных форм и функций языковой действительности (на основе практического усвоения средств языка), а также формирование осознания языковой действительности, которое может быть названо лингвистическим развитием ребенка.

Освоение ребенком русского языка как второго в ситуации естественного билингвизма

Основные вопросы темы: Понятия: «первый язык» (Я1), «второй язык» (Я2), «родной язык» (РЯ), «доминантный язык» (ДЯ), «иностранный язык» (ИЯ), естественный (бытовой) и искусственный (учебный) билингвизм. Особенности овладения детьми-инофонами вторым (неродным) языком. Типичные ошибки в их устной и письменной речи.

Знание закономерностей освоения ребенком второго (неродного) языка необходимо не только лингвисту, но и школьному учителю, психологу, логопеду. Без него невозможно создать методику для эффективной помощи детям (Марголина Т.М. 2010).

Прежде чем рассматривать закономерности освоения ребенком второго (неродного) языка, необходимо уточнить понятия: «первый язык» (Я1), «второй язык» (Я2), «родной язык» (РЯ), «доминантный язык» (ДЯ), «иностранный язык» (ИЯ). Так, А.А. Леонтьев считает, что родной язык(РЯ)– это тот язык, на котором ребенок произнес свои первые слова. Его следует отличать от доминантного языка(ДЯ)– языка, в данный период возрастного и вообще психического развития наиболее тесно связанного с развитием личности и психических процессов у ребенка, особенно мышлением. Эти языки могут не совпадать. Конкретный пример – младшая дочь автора, начавшая говорить по-армянски и затем перешедшая на доминантный русский язык (Леонтьев А. А. 1997, с. 218 – 219).

Неродной язык, которым овладевает ребенок, может быть в свою очередь двух видов: второй язык (язык, употребительный в той общности, в которой развивается ребенок) и иностранный язык(если носителей данного языка в языковой среде нет или практически нет) (Леонтьев А. А. 1997, с. 218-219).

А.А. Залевская указывает на то, что нет прямого соответствия между парами понятий: Я1 и Я2; РЯ и ИЯ. Для индивида могут быть родными и Я1,

	АДАптированные учебно-методические материалы: учебное пособие «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 139

и Я2 (например, в ситуации бытового двуязычия). Хронологически Я2 может далее вытеснить Я1 и стать «родным» (доминантным, основным). Я2 может быть не иностранным, но изучаться в учебных условиях. ИЯ может быть для индивида третьим, четвертым и т.д. языком. В литературе обычно разграничивают понятия Я2 и ИЯ: освоение Я2 происходит в естественных условиях, без целенаправленного обучения; освоение ИЯ происходит в искусственных учебных ситуациях под руководством профессионала. Соответственно различают понятия естественного (бытового) и искусственного (учебного) (двуязычия) билингвизма (Залевская А.А. 1999, с. 292).

Следует отметить разные условия и пути вхождения в язык детей-инофонов по сравнению с русскоязычными детьми. Русскоязычный ребенок постигает язык постепенно, в сопровождении матери, которая подстраивает свою речь (темп, лексику и т.п.) под возможности и особенности своего малыша, обеспечивая тем самым благоприятные условия для его речевого развития. Ребенок-инофон чаще всего начинает осваивать русский язык как неродной, непосредственно поступая в образовательное учреждение, без специального предварительного обучения. Перед ним встает непростая задача, так как требования к нему (и к дошкольнику, и особенно к школьнику) резко отличаются от имеющихся языковых возможностей. Образовательная программа построена на неродном для него русском языке, а материал не предназначен для начинающих осваивать язык практически, как средство коммуникации (Круглякова Т.А. 2010, с. 241).

Освоение русского языка детьми протекает в естественных языковых условиях, следовательно, конструирование вторичной языковой системы происходит с опорой на речевое окружение (Остапенко Е.М. 2010, с. 248).

Свидетельством самостоятельности в построении собственной языковой системы у людей, осваивающих второй язык, является наличие в речи ошибок (Шульга Н.П. 2010, с. 254).

В словаре ребенка-инофона на начальном этапе освоения русского языка преобладают имена существительные и глаголы. Поэтому выявление особенностей субстантивного словаря иноязычных детей – определение степени освоенности существительных разных тематических групп и выделение той группы, которая у иноязычных детей вызывает наибольшие затруднения, - очень существенно (Круглякова Т.А. 2010, с. 209).

В.А. Рытиковой [88] (научный руководитель С.Н. Цейтлин) проведено исследование особенностей субстантивного словаря (словаря существительных) детей-инофонов младшего школьного возраста. Национальный состав экспериментальной группы был весьма разнообразен: в исследовании приняли участие носители киргизского, армянского, таджикского и азербайджанского языков. Такой подход к формированию

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 140

экспериментальной группы максимально приближает исследователя к тем условиям, в которых работает современный учитель. Следует также отметить, что носители самых разных языков делают при освоении второго языка много одинаковых ошибок (Рытникова В.А. 2010, с. 210).

Как показал анализ данных констатирующего эксперимента, в группе иноязычных детей средние показатели пассивного и активного словаря заметно меньше, чем в группе русскоязычных монолингвов (соответственно 66,8% и 95,3%; 58,3% и 93,5%). Это позволяет сделать вывод о том, что лакун в словаре у детей-инофонов заметно больше, чем у русскоязычных монолингвов (соответственно 8,5% и 1,8%) (Круглякова Т.А. 2010, с. 210 – 211).

Наиболее типичные ошибки: практически все иноязычные дети в отличие от русскоязычных монолингвов допускали ошибки в образовании форм множественного числа имен существительных (*бровы, глаза, глазья* и т.д.). Это свидетельствует о том, что, хотя эти слова уже имеются в активном лексиконе, они еще недостаточно вписаны в формирующуюся языковую систему детей, занимают в ней периферийное положение) (Круглякова Т.А. 2010, с. 212). Словарь глаголов движения детей-инофонов изучался Е.М. Остапенко (2010) под научным руководством Т.А. Кругляковой. Глаголы движения, входящие в ядро внутреннего лексикона детей-инофонов и активно употребляемые ими в речи, не отличаются разнообразием. Отмечается активное использование лишь четырех глаголов движения: *идти, ехать, бежать, лететь*. Анализ речевой продукции инофонов свидетельствует о неправильном употреблении разнонаправленных и однонаправленных глаголов движения: *Туристы на лодке к берегу плавают. Ребята помогают бабушке. Каждое утро они воду в ведрах несут*. Подобные ошибки в речи детей могут быть объяснены отсутствием дополнительной семы направленности в системе глагола родного языка ребенка (Остапенко Е.М. 2010, с. 250).

Т.А. Марголиной (2010) под научным руководством С.Н. Цейтлин было проведено исследование сформированности адъективного словаря у младших школьников-инофонов. Проведенный эксперимент на материале 40 качественных прилагательных показал, что адъективного словарь инофонов на треть «отстает» от словаря русскоязычных сверстников. Пассивный словарь на 37% шире активного, в то время как у русскоязычных сверстников эта разница составляет только 1%) (Марголина Т.М. 2010, с. 231). Автор отмечает, что прилагательные появляются в речи только при достаточном накоплении словаря существительных (Марголина Т.М. 2010, с. 239).

Некоторые наблюдения над конструированием количественно-именных сочетаний были проведены Г.С. Рогожкиной под научным руководством С.Н. Цейтлин. Для детей-инофонов постижение подобных словосочетаний

	АДАптированные учебно-методические материалы: учебное пособие «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 141

представляет серьезную трудность (Рогожникова Г.С. 2010, с. 240-241). Чаще всего в типологическом отношении родной язык инофона может значительно отличаться от русского языка, что является существенным для правил конструирования количественно-именных сочетаний (Рогожникова Г.С. 2010 с. 242). Именно на материале речи детей-инофонов мы можем наблюдать всю сложность устройства языковой системы русского языка, в т.ч. и в области конструирования количественно-именных сочетаний. Г.С. Рогожкиной анализируются случаи употребления количественно-именных сочетаний носителями азербайджанского языка. Первая сложность заключается в том, что в азербайджанском языке отсутствует категория рода существительного. Следовательно, существительному любого рода (с точки зрения русского языка) будет соответствовать одна и та же форма числительного. В связи с этим возникают распространенные ошибки детей-инофонов: *один девочка, две брата, одна окно* (Рогожникова Г.С. 2010, с. 243 – 244).

Еще одно несоответствие между языками состоит в том, что в азербайджанском языке существительное в сочетании с количественным числительным всегда стоит в форме единственного числа, в связи с этим возникают распространенные ошибки детей-инофонов: *две книга, два брат, две бочка*, где форма существительного оставлена в именительном падеже единственного числа. Эти и другие различия позволяют объяснить многие специфические ошибки, которые совершают носители азербайджанского языка и которые не встречаются в речи русскоязычных детей (Рогожникова Г.С. 2010, с. 244). Характерной особенностью, связанной с языковым развитием, можно назвать тактику «проглатывания окончания», когда инофоны осознанно не договаривают, произносят невнятно окончания слов, что связано с неуверенностью в правильности своего выбора, языковой рефлексией (Рогожникова Г.С. 2010, с. 246).

Исследователи отмечают сложность овладения фонетикой русского языка, а также влияние звукопроизносительной стороны родного языка при освоении русского. Так, Г.Ф. оглы Мамедов отмечает, что учащиеся-азербайджанцы слабо овладевают фонетикой русского языка; определенная их часть допускает значительное количество фонетических и орфографических ошибок. Фонетические ошибки оказываются наиболее стойкими, нередко остаются на всю жизнь. Исследователь указывает на то, что слабое усвоение фонетики тормозит овладение языком как средством общения (Мамедов Г. Ф. , 1984).

Особенности письма детей-инофонов

Основные вопросы темы: Анализ ошибок как подход к изучению письменной речи. Два типа ошибок: межъязыковые и внутриязыковые.

	АДАптированные учебно-методические материалы: учебное пособие «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 142

Межъязыковая интерференция. Причины возникновения ошибок в текстах детей-инофонов.

Одним из подходов к изучению речи, в т.ч. письменной, является анализ ошибок (АО). Оформление АО как теоретически исследовательского обоснованного подхода произошло в конце 60-х годов 20 века. Однако интерес к данному феномену у исследователей был давно. Так, еще Л.В. Щерба указывал на большую теоретическую и практическую ценность учета ошибок в речи билингва (излагается по: Вишневской Г.М., 1997, с. 63). В лингвистике выделяются два типа ошибок: межъязыковые и внутриязыковые. Межъязыковые ошибки обусловлены межъязыковой интерференцией, а внутриязыковые («ошибки развития», «генетические ошибки») отражают специфику процесса овладения языком. «Ошибки развития» помогают проследить генезис, становление двуязычия или ход овладения родным языком (Залевская А.А. 1999, с. 299).

Отметим, что именно анализ ошибок является распространенным исследовательским подходом при изучении письма детей-мигрантов.

Следует отметить, что характер детских ошибок при письме зависит от вида письменной продукции (списывание, слуховой диктант). Так, Б.Г. Ананьев отмечает, что при списывании чаще наблюдаются ошибки зрительного, оптико-пространственного характера, при диктовке чаще встречаются ошибки фонематического характера. Зрительные ошибки в диктовках имеют тенденцию к ослаблению и даже полному исчезновению, в то время как количество фонематических ошибок при письме увеличивается (Ананьев Б. Г. 1960, с. 378-379).

Б.Г. Ананьевым (1960) предложена классификация ошибок, допущенных русскоговорящими детьми в слуховых диктантах. Ученым выделено пять типов ошибок:

Первый тип ошибок – это ошибки по типу звуковой замены букв (0,2 % от общего числа букв). Причина возникновения данных ошибок заключается в том, что слова пишутся так, как произносятся (замены «о – а», «е – и», «т – д»).

Второй тип ошибок – пропуск гласных (0,6 %) и согласных (0,3 %) букв. Следует заметить, что гласные звуки в сознании ребенка значительно менее устойчивы, труднее вычлняются из слога и слова, нежели согласные звуки, несущие на себе основную семантическую нагрузку слова. Пропуск гласных никогда не имеет места в начале слова, почти не встречается в конце слова, но в подавляющем числе случаев падает на среднюю часть слова.

Третий тип ошибок выражается в пропуске мягкого знака в конце слова, что так же, как и в двух предыдущих типах ошибок, отражает недостаточное фонематическое различение.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 143
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

Четвертый тип ошибок не имеет прямого отношения к прочности и вычлененности фонематических представлений, но характеризует относительную неустойчивость оптико-пространственных качеств графем (0,2 %), а именно: недописка графем (**ш** как **и**; **м** как **л**); лишний элемент в букве (**и** как **ш**); замена буквы сходной по форме буквой (**т** взамен **м**; **д** взамен **б** и т.д.).

Пятый тип ошибок выражается в слитном написании частей речи или раздельном написании слова, что может быть обусловлено недостаточной дифференцированностью слова и частей речи (Ананьев Б. Г. 1960, с. 377 – 379).

Выявление особенностей освоения русского языка как второго или неродного, изучение ошибок, которые совершают на письме дети из семей мигрантов (инофоны), еще только начинается. Значительный вклад в разработку данной проблемы внесен научной школой С.Н. Цейтлин. Анализируя диктанты азербайджанско-русских детей, С.Н. Цейтлин отмечает следующие наиболее типичные ошибки: число ошибок на обозначение мягкости и на неразграничение глухости-звонкости в письме инофонов в несколько раз превышает число подобных ошибок в письменной речи русских монолингвов; часто отмечаются ошибки, связанные с изменением ритмической структуры слова – либо в сторону увеличения количества слогов за счет добавления гласной, либо за счет сокращения слогов – за счет устранения гласной; неизмеримо выше частотность случаев пропуска безударных гласных у билингвов. К разряду специфических ошибок инофонов следует отнести замены О-А и И-Е под ударением («двойка» (двойка), «подареть» (подарить)). Для письма русских детей такие замены абсолютно не характерны. Проблема с грамотностью письма осложняется, если билингв не только говорит на родном языке, но также читает и пишет, поскольку оказывает воздействие и система письма родного языка (Цейтлин С.Н. 2004).

Результаты анализа диктантов русско-испанского билингва, который (анализ) провела Т.А. Круглякова, свидетельствуют о сбоях в процессе слухового восприятия: чтобы записать звучащий текст, необходимо его осмыслить, однако многие слова из диктантов могут быть неизвестны ребенку, что ведет к ошибочному их написанию (Круглякова Т.А. 2013).

Экспериментальное изучение освоения категории числа русских существительных детьми-инофонами младшего школьного возраста (в основном носителями азербайджанского и таджикского языков) под научным руководством Т.А. Кругляковой было проведено Т.М. Иванцовой (Иванцова Т.М. 2010, с. 216 – 222). В ходе данного исследования было выявлено, что типичными ошибками детей-инофонов являются ошибки в выборе окончания существительных множественного числа среднего и мужского рода

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 144
РУМЦ СЗФО ЧГУ		

(ненормативное окончание –ы/и: *окны, кольца, мори, глаза, дома, города, береги*). По данным Т.М. Иванцовой, ошибки на выбор окончания составляют 31% от общего числа возможных ошибок в устной речи, 51% - на письме (Иванцова Т.М. 2010, с. 217). Также весьма распространенными являются ошибки в конструировании основы, как в устной, так и в письменной речи. Перечислим их основные виды:

- отсутствие наращения основы –j-: *стулы, стули, деревья, други, перы*; основы –ен-: *времи, времяя, знами, знаме*; -ес-: *чуды* (в устной речи 42,2%, на письме 37,9% от общего числа образованных форм);

- отсутствие сокращения основы: -ин *татарины, армянины* (правильные ответы практически отсутствовали);

- отсутствие супплетивизма: *человеки, ребенки*;

- отсутствие чередования -онок(-енок)//-ат-(-ят-): *зайчонки, тигренки, козленки, котенки, жеребенки* (в устной речи 30%, на письме 26,6% от общего числа образованных форм);

- отсутствие чередования гласного с нулем звука: *перцы, переца* (о нескольких штуках);

- отсутствие чередования согласных: *ухи* (при этом ошибки на чередование чаще допускались в письменной речи – 33,3%, тогда как в устной речи формы образовывались правильно – 6,6% ошибок).

Выделенные ошибки характерны и для речи русскоязычных детей, но более младшего возраста. Этот вывод подтверждает предположение, согласно которому инофон самостоятельно конструирует систему второго языка, допуская в результате системные ошибки (Иванцова Т.М. 2010, с. 218).

Безусловно, на возникновение специфических ошибок как в устной, так и в письменной речи влияют особенности родного языка детей-инофонов. Особенность тюркских языков (к которым относится и азербайджанский) – отсутствие согласованности (формально-синтаксической) функции форм числа. Соответственно, для речи инофонов свойственна специфическая ошибка, практически не встречающаяся в речевой продукции русскоязычных нормально развивающихся детей – отсутствие согласования в формах числа: *Какой у него зубы! Это моя карты. Где лежит карандаши?* (Иванцова Т.М. 2010, с. 218).

Анализ спонтанных высказываний и фрагментов письменной речи носителей азербайджанского языка младшего школьного возраста с акцентом на изучении влияния особенностей родного языка на типичные ошибки при употреблении русских локативных синтаксем (из+Род.п.; с+Род.п.) был проведен Н.Н. Земляной (2010) под научным руководством С.Н. Цейтлин. Исходя из экспериментальных данных, можно сделать следующие выводы:

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 145

- Для носителей азербайджанского языка характерны специфические ошибки при употреблении предложно-падежных конструкций, не характерные для носителей русского языка, в частности, конструкций из+Род.п.; с+Род.п.: *упал из стула, из шкафа сними, колобок катился из горы* (замена конструкции с+Род.п. на конструкцию из+Род.п.; обратных замен не выявлено) (Земляная Н.Н. 2010, с. 229).

- Вышеназванные ошибки связаны с явлением межъязыковой интерференции. По мнению М.М. Михайлова, «двуязычие приводит к образованию в нашем сознании двух систем языковых средств и соответственно двух систем речевых навыков. Эти системы находятся в большей или меньшей степени взаимовлияния и определенного противоречия» (Михайлов 1972, с. 253).

Так, если в русском языке при употреблении родительного падежа с локативной семантикой из+Род.п. или с+Род.п. мы наблюдаем разграничение компонентов «изнутри» или «снаружи»: *вытащил из ящика, взял со стола*, то в азербайджанском языке оформление пространственных отношений происходит путем прибавления к имени-локализатору аффикса - *dan /- den* исходного падежа без участия каких-либо послелогов, которые соответствовали бы русским предлогам *с, из* (Земляная Н.Н. 2010, с. 228).

Сделаем пояснение: в русском языке падежные конструкции употребляются с предлогом или без него, в азербайджанском с послелогом или без него (Земляная Н.Н. 2010, с. 225).

Изучив особенности письма русско-финских билингвов, Е.Ю. Протасова, А.А. Корнеев считают, что многие графические девиации можно рассматривать как ошибки внутреннего диктанта: «...Неверная идентификация звука приводит к тому, что ребенок произносит слово про себя уже с ошибочным акцентом и записывает не то, что слышит, а то, что мог бы сказать сам» (Протасова Е.Ю., Корнеев А.А. 2013, с. 231).

Н.А. Маркиной выделяются наиболее типичные ошибки нерусских учащихся и причины их возникновения. Перечислим некоторые из них: написание буквы «и» вместо «ы» (причина: ученик не различает звуки «и» и «ы» из-за их отсутствия в родном языке); написание букв «а», «у», «о» вместо «я», «ю», «ё» (причина: в письме отражается неправильное произношение – дети слышат «ма», «мо» и произносят так же); смешение букв «ш» и «щ» (причина: трудность различения, т.к. в родном языке нет звука «щ») и др. (Маркина Н.А. 2010, с. 109-110). Автором предлагается структура и содержание курса обучения в полиэтнических классах в рамках современного школьного курса русского языка.

Как отмечает Р.Б. Сабаткоев, нерусские дети встречаются с большими трудностями при восприятии и воспроизведении письменной речи из-за незнания значений многих слов и синтаксических конструкций. Поэтому в

	АДАптированные учебно-методические МАТЕРИАЛЫ: учебное пособие «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 146

процессе работы над текстом следует прежде всего выяснить, какие слова и конструкции учащимися могут быть не поняты или поняты неверно. Это поможет учителю сочетать на уроках русского языка два вида речевой деятельности – восприятие чужого текста и его воспроизведение (Сабаткоев Р.Б. 2011, с. 75).

Автором анализируются причины возникновения ошибок в связной речи нерусских учащихся, в т.ч. письменной. Подчеркивается интерферирующее влияние родного языка на фонетическом, лексико-семантическом, грамматическом и стилистическом уровнях (Сабаткоев Р.Б. 2011, с. 4). Причины ошибок: отсутствие некоторых звуков русского языка в родных языках учащихся, дифференцирующего признака твердости – мягкости согласных, наличие редукции гласных в русском языке и ее отсутствие в родных языках, отсутствие оглушения звонких согласных в конце слова в родных языках и т.д. (Сабаткоев Р.Б. 2010).

Приведем классификацию наиболее значимых и часто встречающихся ошибок в письменной речи при овладении русским языком, предложенную Н. Янковской. Исследователем выделяется 14 категорий ошибок: твердость – мягкость; звонкость – глухость; нарушение границ слов; дифференциации предлог – приставка; заглавная буква; нарушение границ предложения; безударная гласная; замена букв, имеющих одинаковые элементы написания; пропуски гласных; пропуски согласных; зеркальность письма; пропуск слов, предложений; угадывание; окончания различных частей речи (излагается по: Гузееву В.В., Остапенко А.А. 2013, с. 3). Материалы по классификации ошибок и их причинам необходимо учитывать при организации обучения инофонов в русскоязычных школах РФ.

Вопросы для закрепления материала

1. История изучения детской речи в России и за рубежом.
2. Современные методы исследования речи ребенка.
3. Речевая среда и ее роль в усвоении языка ребенком.
4. Когнитивные предпосылки освоения грамматических категорий.
5. Основные виды и функции протознаков.
6. Роль матери в обучении ребенка родному языку.
7. Типология начальных двусловных высказываний.
8. Закономерности процесса освоения системы гласных и согласных фонем.
9. Явление слоговой элизии, метатезиса и дистантной ассимиляции.
10. Детская омофония и ее отличие от явления лексико-семантической сверхгенерализации.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 147
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

11. Закономерности последовательность усвоения морфологических категорий.

12. Морфологические инновации, связанные с категорией числа.

13. Морфологические инновации, связанные с категорией рода.

14. Особенности усвоения одушевленных и неодушевленных существительных.

15. Морфологические инновации, связанные с категорией падежа.

16. Морфологические инновации, связанные с категорией глагольного вида.

17. Морфологические инновации, связанные с глагольным словоизменением.

18. Причины лексико-семантических инноваций в речи детей.

19. Усвоение детьми многозначных слов.

20. Семантическая деривация в речи детей.

21. Особенности восприятия и употребления фразеологизмов.

22. Прямое, обратное и заменительное словообразование.

23. «Детская этимология» и ее причины.

24. Общее и индивидуальное в освоении языка разными детьми.

25. Освоение ребенком русского языка как второго в ситуации естественного билингвизма

26. Причины возникновения ошибок в устной и письменной речи детей-инофонов. Межязыковая интерференция.

27. Особенности письма детей-инофонов

Задания для самостоятельной работы

1. Какие методы используются для изучения детской речи?

2. Какие невербальные средства коммуникации используются ребенком первого-второго года жизни?

3. В чем кардинальные различия между лепетом и словесной речью?

4. Каковы особенности начального детского лексикона?

5. Какие смыслы передаются в первых двусловных высказываниях?

6. Перечислите основные особенности “baby-talk”.

7. Назовите звуковые субституции в области согласных и объясните их причины.

8. Охарактеризуйте явления метатезиса, слоговой элизии, дистантной ассимиляции.

9. Чем определяется последовательность освоения морфологических категорий?

10. В чем причина ошибок в речи ребенка, связанных с категорией числа?

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 148
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

11. Объясните причины детских словоизменительных инноваций в области существительного.

12. Чем объясняются ошибки детей в образовании форм компаратива?

13. Каков механизм образования не соответствующих норме видовых коррелятов?

14. В чем причина необычайной распространенности в речи детей не соответствующих норме глагольных форм?

15. Чем обусловлен порядок появления в детской речи синтаксем?

16. Приведите примеры сужения и расширения значений слов в речи детей и объясните причины данного явления.

17. Каким образом ребенок осваивает семантическую структуру многозначного слова? Как осваивает приемы семантической деривации?

18. Объясните, почему дети с таким трудом осваивают фразеологизмы. Приведите и объясните случаи деформации фразеологизмов.

19. В чем причина необычайной словообразовательной активности русскоязычных детей?

20. В чем специфика словообразовательных процессов в речи детей?

21. В чем причина явления «детской этимологии» и чем «детская этимология» отличается от словосочинительства?

Список использованных источников

1. *Ананьев Б. Г.* Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. В кн. "Психология чувственного познания" - М., 1960.

2. *Баскакова И.Л., Глухов В.П.* Практикум по психолингвистике. – М., 2009.

3. *Бельтюков В.И., Салахова Д.И.* Лепет слышащего ребенка // Вопросы психологии. – 1973. – № 2.

4. *Бельтюков В.И., Салахова Д.И.* Об усвоении ребенком звуковой (фонемной) системы языка // Вопросы психологии. – 1975. – № 4.

5. *Вишневская Г.М.* Билингвизм и его аспекты: Учебное пособие. – Иваново, 1997.

6. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982. – Т. 2.

7. *Гвоздев А.Н.* Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. – Куйбышев, 1990.

8. *Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. – М., 1961.

9. *Гвоздев А.Н.* От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. – Саратов, 1981.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 149
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

10. *Гвоздев А.Н.* Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. – СПб., 1995.

11. *Горелов И.Н., Енгальчев В.Ф.* Безмолвный мысли знак: Рассказы о невербальной коммуникации. – М., 1991.

12. *Горелов И.Н., Седов К.Ф.* Основы психолингвистики. – М., 1997.

13. *Горелов И.Н.* Проблема функционального базиса речи в онтогенезе. – Челябинск, 1974.

14. *Грибова О.Е.* Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ: Монография. – М.: АПК и ППРО, 2009.

15. *Гузев В.В., Остапенко А.А.* Методологические основы обучения детей-инофонов письму на неродном русском языке // Педагогические технологии. - 2013. - № 1.

16. *Елисеева М.Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. – СПб., 2008.

17. *Елисеева М.Б., Цейтлин С.Н.* Говорят дети. Словарь-справочник детских речевых инноваций. – СПб., 1996.

18. *Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. – М., 1999.

19. *Земляная Н.Н.* Некоторые типичные ошибки носителей азербайджанского языка при употреблении русских локативных синтаксем (из + Род.п.; с + Род. п.) со значением исходного пункта движения / Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. *Т.А. Круглякова.* – СПб., 2010.

20. *Иванцова Т.М.* Освоение категории числа русских существительных детьми-инофонами / Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. *Т.А. Круглякова.* – СПб., 2010.

21. *Исенина Е.И.* Дословесный период развития речи у детей. – Саратов, 1986.

22. *Касевич В.Б.* Онтолингвистика, типология и языковые правила // Язык и речевая деятельность. – СПб., 1998. – Т. 1.

23. *Ковшиков В.А.* Экспрессивная алалия. – СПб., 1995.

24. *Кольцова М.М.* Ребенок учится говорить. – М., 1979.

25. *Круглякова Т.А.* О чем говорят ошибки в диктантах билингвов? На материале речи русско-испанского билингва // Сб-к докладов международной конференции и VII международного научно-практического семинара «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века». – Прага, 2013.

26. *Лалаева Р.И.* Методика психолингвистического исследования нарушений речи. – СПб., 2006.

27. *Левина Р.Е.* Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М., 1961.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 150
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

28. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. – М., 1997.
29. *Леонтьев А.А.* Слово в речевой деятельности. – М., 1965.
30. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.
31. *Лепская Н.И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). – М., 1997.
32. *Марголина Т.М.* Исследование сформированности адъективного словаря у младших школьников-инофонов / Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. Т.А. Круглякова. – СПб., 2010.
33. *Мамедов Г.Ф.* Психология формирования русского произношения у учащихся начальных классов азербайджанской школы.- Дисс. На соискание уч. степени к.пс.н. – Баку, 1984.
34. *Маркина Н.А.* Языковая адаптация иностранных детей-мигрантов в условиях российской школы. – М., 2010.
35. *Негнечицкая Е.И., Шахнарович А.М.* Язык и дети. – М., 1981.
36. Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. Т.А. Круглякова. – СПб., 2010.
37. *Остапенко Е.М.* Особенности употребления глаголов движения детьми-инофонами младшего школьного возраста / Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. Т.А. Круглякова. – СПб., 2010.
38. *Протасова Е.Ю., Корнеев А.А.* Анализ ошибок при овладении письмом у двуязычных детей // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: Сборник статей к юбилею доктора филологических наук, профессора С.Н. Цейтлин. / Под ред. Т.А. Кругляковой, Т.В. Кузьминой – СПб., 2013.
39. *Рогожникова Г.С.* Некоторые наблюдения над конструированием количественно-именных сочетаний детьми-инофонами / Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. Т.А. Круглякова. – СПб., 2010.
40. *Розенгарт-Пупко Г.Л.* Формирование речи у детей раннего возраста. – М., 1963.
41. *Рытникова В.А.* Особенности субстантивного русскоязычного словаря детей-инофонов младшего школьного возраста / Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. Т.А. Круглякова. – СПб., 2010.
42. *Сабаткоев Р.Б.* Лингвометодические основы обучения русскому языку детей мигрантов в общеобразовательных школах Российской Федерации: монография. – М., 2010.
43. *Сабаткоев Р.Б.* Работа над развитием связной русской речи детей мигрантов в общеобразовательных школах Российской Федерации. – М., 2011.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 151
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

44. Ушакова Т.Н. Психоллингвистика. – М., 2006.
45. Цейтлин С.Н. Лингвистика детской речи. Некоторые размышления: // Проект «Звуковая энциклопедия». – URL: <http://www.sonoteka.spb.ru>
46. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – М., 1982.
47. Цейтлин С.Н. Специфические ошибки азербайджанско-русских билингов в письменной речи // Русистика и современность: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., 17-18 сент. 2004 г. - СПб., 2005. - Т.2: Диалог культур в обучении русскому языку и русской словесности.
48. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М., 2000.
49. Чуковский К.И. От двух до пяти. – Любое издание.
50. Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психоллингвистический анализ семантики и грамматики. – М., 1990.
51. Шахнарович А.М. Общая психоллингвистика. – М., 1995.
52. Шульга Н.П. Характерные ошибки при освоении русского языка итальяноязычными детьми дошкольного возраста / Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. Т.А. Круглякова. – СПб., 2010.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 152
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

ПРИЛОЖЕНИЯ

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ОСВОЕНИЮ ДИСЦИПЛИН ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Рекомендации по организации образовательной деятельности

Время, которым располагает студент для выполнения учебного плана, складывается из двух составляющих: одна из них - это аудиторная работа в вузе по расписанию занятий, другая - внеаудиторная самостоятельная работа. Задания и материалы для самостоятельной работы выдаются во время учебных занятий по расписанию, на этих же занятиях преподаватель осуществляет контроль за самостоятельной работой, а также оказывает помощь студентам по правильной организации работы.

Изучение предметов лингвистического цикла ведется в форме аудиторных лекционных занятий, практических занятий и самостоятельной работы. Темы лекционных занятий конкретизируются и развиваются на занятиях практических, проведение которых предусмотрено в разных формах. Во время лекции студенты осуществляют конспектирование материала, предлагаемого преподавателем или, если конспект предлагается заранее (на бумажном или электронном носителе), дополняют и комментируют его. Правильный подбор учебников рекомендуется преподавателем, читающим лекционный курс. Необходимая литература также указана в методических разработках по данному курсу. Изучая материал по учебнику, следует переходить к следующему вопросу только после правильного уяснения предыдущего материала, описывая на бумаге все выкладки и вычисления (в том числе те, которые в учебнике опущены или на лекции даны для самостоятельного вывода).

Особое внимание следует обратить на определение основных понятий. Студент должен подробно разбирать примеры, которые поясняют такие определения и понятия, и уметь самостоятельно строить аналогичные примеры. Нужно добиваться точного представления о том, что изучаешь, чему помогает составление опорных конспектов. При изучении материала по учебнику полезно в тетради (на специально отведенных полях) дополнять конспект лекций. Там же студентом может отмечать вопросы для консультации с преподавателем.

Основные виды систематизированной записи прочитанного материала:

1. Аннотирование – предельно краткое связное описание просмотренной или прочитанной книги (статьи), ее содержания, источников, характера и назначения;

	АДАптированные учебно-методические материалы: учебное пособие «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 153

2. Планирование – краткая логическая организация текста, раскрывающая содержание и структуру изучаемого материала;

3. Тезирование – лаконичное воспроизведение основных утверждений автора без привлечения фактического материала;

4. Цитирование – дословное выписывание из текста выдержек, извлечений, наиболее существенно отражающих ту или иную мысль автора;

5. Конспектирование – краткое и последовательное изложение содержания прочитанного.

Конспект – сложный способ изложения содержания книги или статьи в логической последовательности. Конспект аккумулирует в себе предыдущие виды записи, позволяет всесторонне охватить содержание книги, статьи. Поэтому умение составлять план, тезисы, делать выписки и другие записи определяет и технологию составления конспекта.

При составлении конспекта рекомендуем вам воспользоваться следующими советами:

1. Внимательно прочитайте текст. Уточните в справочной литературе непонятные слова. При записи не забудьте вынести справочные данные на поля конспекта.

2. Выделите главное, составьте план.

3. Кратко сформулируйте основные положения текста, отметьте аргументацию автора.

4. Законспектируйте материал, четко следуя пунктам плана. При конспектировании старайтесь выразить мысль своими словами. Записи следует вести четко, ясно.

5. Грамотно записывайте цитаты. Цитируя, учитывайте лаконичность, значимость мысли.

На практических занятиях каждый студент должен быть готов к выступлению. Студент принимает участие в обсуждении предложенных вопросов, докладывает результаты самостоятельно выполненных заданий. Кроме этого студент необходимо быть готовым к выполнению индивидуального задания и к участию в выполнении коллективных заданий, предложенных на занятии преподавателем. Для наиболее успешного изучения тем рекомендуется составление глоссария, включающего наиболее важные понятия и категории курса. Подготовка к практическим занятиям включает в себя работу с литературой и материалами сайта дисциплины на образовательном портале. Кроме классического ответа на вопросы студенты имеют возможность выполнить творческую работу по теме занятия.

Использование дополнительной литературы по изучаемой теме даёт возможность изучить её более углублённо.

После изучения определенной темы по лекциям, конспектам и учебникам, а также решения определенного количества задач самостоятельно и на

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 154

практических занятиях, студенту рекомендуется, используя лист опорных сигналов, воспроизвести по памяти определения, термины, формулировки основных определений. В случае необходимости нужно еще раз внимательно разобраться в материале. Иногда недостаточность усвоения того или иного вопроса выясняется только при изучении дальнейшего материала. В этом случае надо вернуться назад и повторить плохо усвоенный материал. Важный критерий усвоения теоретического материала - умение решать задачи или пройти тестирование по пройденному материалу.

Изучение дисциплин предполагает большой процент самостоятельной работы, студенты должны читать и конспектировать литературу, готовить сообщения и доклады на заданные темы. Преподаватель оценивает работу студента на каждом занятии, при этом оценка работы на практическом занятии складывается из оценки представленных результатов внеаудиторной самостоятельной работы и оценки тех видов работ, которые студентам были выполнены на занятии. Результаты внеаудиторной самостоятельной работы могут быть представлены в виде отчетов по предложенным заданиям. Студент должен учитывать это в процессе обучения.

Для студентов (в т.ч. с ОВЗ и инвалидностью) предусмотрена возможность дистанционно (из дома) изучать предметы, консультироваться и взаимодействовать с преподавателем. Для этого предназначен корпоративный образовательный портал. Каждому студенту выдается логин и пароль для доступа к образовательному portalу, который предоставляет студентам с ОВЗ и инвалидностью возможность выполнять следующие операции и учебные действия:

- иметь доступ к тексту лекций, переводить его в аудиоформат или иной другой формат воспроизведения в доступном виде;
- получать варианты заданий и отправлять выполненные;
- узнавать результаты выполненных работ и знакомиться с рецензией на них;
- получать различную справочную информацию, касающуюся учебного процесса и посылать сообщения преподавателю и любому из администраторов;
- отправлять материалы, относящиеся к дисциплинам текущего семестра, а также отчеты по практике и другие файлы;
- иметь дистанционный доступ к информационным ресурсам: учебным и учебно-методическим материалам, расписанию занятий и т.д.;
- задавать вопросы преподавателю по его учебной дисциплине, получать конкретную информацию по тем или иным учебным и/или организационным вопросам,
- проходить тестирование, выполняя задания на выбор правильных ответов, установление соответствия, заполнение пропусков, установление

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 155
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

истинности или ложности, а также давать развёрнутые ответы на поставленные вопросы.

Для студентов, не имеющих возможности посещать очные занятия, осуществляются онлайн-консультирование. Консультации предполагают дополнительный разбор учебного материала и восполнение пробелов в знаниях студентов.

Активизация познавательной деятельности достигается за счёт повышения уровня учебной мотивации, которое, в свою очередь, предполагает максимально возможное приближение темпа, направленности и других аспектов организации учебного процесса к индивидуальным особенностям и возможностям конкретного студента.

Если при самостоятельном изучении теоретического материала или при выполнении практических заданий у студента возникают вопросы, разрешить которые он самостоятельно не может, ему необходимо обратиться к преподавателю для получения объяснений или указаний. В своих вопросах студент должен четко и грамотно формулировать возникающие затруднения и их характер. Также за консультацией к преподавателю следует обращаться в случае возникновения сомнений в правильности ответов на вопросы самопроверки.

Подготовка к зачету способствует закреплению, углублению и обобщению получаемых в процессе обучения знаний, а также применению их к решению возникающих практических задач. Готовясь к зачету, студент устраняет имеющиеся пробелы в знаниях, углубляет, обобщает, систематизирует и упорядочивает свои знания по предмету. На зачете студент должен показать то, что он приобрел в процессе изучения конкретной учебной дисциплины. Требования к организации подготовки к зачёту те же, что и при занятиях в течение семестра, однако соблюдаться они должны более строго. Очень важно соблюдение режима дня - спать необходимо не менее 8 часов в сутки, подготовку заканчивать за 2-3 часа до сна. Оптимальное время занятий – это утром и днем. При подготовке к зачёту необходимо делать регулярные перерывы, например, совершать прогулки на свежем воздухе, заниматься физкультурой и неинтенсивным спортом. Хороши помощником будут собственные хорошие конспекты лекций. Даже если по уважительной причине была пропущена определенная лекция, ее необходимо вовремя проработать, решить возникшие вопросы, чтобы материал был запомнен осознанно. Также у студента при подготовке к зачёту должны быть хороший учебник (возможно 2-3), рекомендованный преподавателем, а также конспект литературы по курсу, прочитанной в течение семестра. Предварительно следует просмотреть целиком весь материал по сдаваемой дисциплине, выделить наиболее трудные вопросы и обязательно в них разобраться. Затем

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 156

следует переходить к отдельным темам. В конце подготовки необходимо еще раз повторить основные положения, используя листы опорных сигналов.

Рекомендации студентам по учёту индивидуальных возможностей и состояния здоровья

Обучение в университете - серьёзное испытание для здоровья. Для того, чтобы вы смогли справиться с интеллектуальными и эмоциональными нагрузками, связанными с обучением, следует обеспечить условия по сохранению вашего здоровья и учёту имеющихся у вас возможностей. Помните, что окружающие могут не знать о ваших трудностях- не стесняйтесь говорить им о ваших нуждах. Помните, что даже соблюдение элементарных правил бережного отношения к здоровью может обеспечить профилактику сложностей в учёбе. Поэтому соблюдайте режим дня (режим сна и бодрствования, отдыха и труда, пребывание на свежем воздухе и др.), планируйте свою деятельность, чередуйте различные виды деятельности в течение дня, по возможности больше двигайтесь, занимайтесь адаптивной физкультурой, ведите активный и здоровый образ жизни и старайтесь получать как можно больше положительных эмоций.

Рекомендации по освоению дисциплины студентам с нарушениями слуха и речи

Освоение дисциплин предполагает значительную нагрузку как на устную, так и на письменную речь. Для того, чтобы вы смогли быть успешными, рекомендуем вам воспользоваться советами по активизации своей речевой деятельности и по работе с текстами и рекомендациями по оптимизации общения с окружающими с учётом имеющихся у вас особенностей:

-Если Вам подобран ЗУА индивидуального использования, то обязательно его надевайте во время занятий.

- В процессе диалога будьте сосредоточены на лице говорящего. Не стесняйтесь просить собеседника не закрывать лицо руками, отворачиваться во время общения, отходить от Вас на значительное расстояние.

- В процессе диалога старайтесь дать обратную связь (кивнуть головой, утвердительно хмыкнуть, поднять в удивлении брови и др.), если вы понимаете / не понимаете говорящего.

- Обращайте внимание на артикуляцию говорящего, его выражение лица и жесты. Это поможет вам лучше понять собеседника.

- Прежде чем начать конспектировать лектора, дослушайте каждую фразу до конца и постарайтесь записать понятным вам языком.

- Обязательно заведите отдельную тетрадь для записи незнакомых или малознакомых слов и терминов. Выделяйте слова цветом или подчёркиванием, располагайте их на полях так, чтобы вы легко могли найти

	АДАптированные учебно-методические МАТЕРИАЛЫ: учебное пособие «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 157

определение нужного вам слова. Определения в словарь пишите лаконичным и понятным вам языком.

- Введите в привычку записывать и выделять в тексте главные идеи и ключевые слова. Если по ходу слушания или чтения у вас возникают ассоциации, вопросы, комментарии – запишите их на полях. Это поможет вернуться к вашим размышлениям и вопросам и задать их преподавателю.

- В случае затруднения в понимании содержания материала обязательно сообщите об этом преподавателю. Вам могут быть предоставлены опорные конспекты лекций или иные вспомогательные материалы.

- Перечитывайте вечером записи, сделанные вами днём, выделяя них непонятные, важные или спорные моменты.

- Выделяйте в тексте значимую информацию подчёркиванием и цветом.

- Старайтесь перевести материал, с которым вы работаете, в схему, рисунок или таблицу. Такое перекодирование – залог понимания и запоминания.

- Не стесняйтесь задавать вопросы, если вы что-то не расслышали, не поняли или информация вызывает сомнение.

- Обращайте внимание на структуру построения фраз и предложений в тексте. Если предложение кажется вам слишком длинным и непонятным – разбейте его на несколько составных частей и запишите в таком виде.

- Слушая преподавателя, обращайте внимание на новые слова, правила, фамилии ученых и т.п. Просите записать эту информацию на доске или отразить её на слайде. Обязательно запишите в тетрадь эту информацию.

- В конце занятия уточните, что следует прочитать к следующей встрече. Заведите за правило читать материал перед лекцией или практическим занятием.

- Если какие-то слова в тексте кажутся вам незнакомыми - потрудитесь обратиться к словарю и убедиться, что вы понимаете текст, с которым работаете.

- Старайтесь находить синонимы и антонимы к словам, которые вы стараетесь понять и запомнить.

- Учитесь выражать одну и ту же мысль разными способами и разными словами.

- Изучив материал, ответьте на вопросы: «Что нового я узнал? Как новое знание связано с моим опытом? Чем мне может быть полезно новое знание?»

- В процессе говорения старайтесь тщательно артикулировать, говорить чётко, внятно, голосом нормальной громкости. Используйте ресурсы письменной речи (текст презентации, запись на доске и пр.) для облегчения выражения и формулирования мысли.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 158

- Готовясь к выступлению, составьте развёрнутый план, обозначив о чём вы будете говорить в каждом пункте.

- Для того, чтобы увидеть себя «со стороны», произносите тексты перед зеркалом, записывайте видео со своим выступлением, а затем старайтесь проанализировать, что следует изменить и над чем поработать для лучшего результата.

- Используйте любые возможности для устного выступления. Чем больше вы будете практиковаться- тем больших результатов вы достигните.

- Планируя разговор, постарайтесь ответить на вопросы: «Что я хочу получить от разговора? Какими словами и фразами я буду вести диалог? Как я должен говорить, чтобы эффект от диалога был максимальным?»

- Старайтесь постоянно анализировать ситуации речевого общения, отмечая для себя признаки успешной коммуникации, особенности построения фраз и неречевого поведения в условиях успешного и менее успешного общения. Результаты ваших наблюдений записывайте в дневнике.

- Используйте индивидуальные устройства, облегчающие процесс восприятия речи и её фиксации (слуховые аппараты, коммуникаторы и др.).

- Не стесняйтесь говорить вашему собеседнику о тех трудностях, которые у вас имеются и ваших особых образовательных потребностях. Обсуждайте режим работы по дисциплине и наиболее приемлемую форму взаимодействия.

- Для повышения эффективности общения с окружающими и образовательной деятельности используйте имеющиеся компьютерные программы преобразования речи:

<https://speechpad.ru/> - Программа «Speechpad» («Речевой блокнот») для перевода устной речи в письменную;

<http://nvda.ru/> - Программа экранного доступа «NVDA (NonVisualDesktopAccess)» («Синтезатор речи») для перевода письменной речи в устную;

<http://www.surdophone.ru/> Программа «Сурдофон» для перевода устной речи в жестовую;

программа «Коммуникатор»- позволяет распознать речь и перевести ее в письменную форму или на русский жестовый язык. Набранный текст озвучивается компьютерным синтезатором речи.

Если вы владеете жестовой речью, то в качестве специальных технологий вами может быть использован инновационный сервис видеодаленного перевода «CloudInterpreter». Приложение позволяет оперативно получить видеоперевод русского жестового языка, используя планшет или компьютер. Сервис видеодаленного перевода «CloudInterpreter» представлен на сайте: www.cloudinterpreter.com/ru/ Ссылки на приложение: iOS: <http://appstore.com/cloudinterpreter> Android: <http://goo.gl/pJyZsR>

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 159

Рекомендации по освоению дисциплины студентам с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Освоение учебных лингвистических дисциплин предполагает длительное сосредоточение на изучаемом материале, значительную умственную нагрузку, нахождение в аудитории малоподвижном состоянии, активизацию таких психических процессов как внимание, память, а также нагрузку на кисть рук и необходимость фиксировать изучаемый материал. Для успешного выполнения данных задач рекомендуем воспользоваться следующими советами:

- Воспользуйтесь специальными приспособлениями и индивидуально адаптированным рабочим местом для того, чтобы передвижение по учебному корпусу и нахождение в нём было максимально комфортным;

- В случае затруднения в понимании содержания материала обязательно сообщите об этом преподавателю. Вам могут быть предоставлены опорные конспекты лекций или иные вспомогательные материалы.

- При необходимости договоритесь об индивидуальной консультации с преподавателем по поводу изученного материала. Такие консультации обязательны перед написанием курсовых проектов по предмету, а также при выполнении творческих заданий, индивидуальных или коллективных проектов.

- Перед выступлением на практическом занятии или другом мероприятии составьте развёрнутый план, часть материала перенесите в презентацию или на раздаточный материал.

- Перед каждым устным выступлением (защитой курсовой работы, докладом и др.) отрепетируйте его в домашних условиях, запишите видео с целью увидеть свои недостатки и поработать над ними. Не уклоняйтесь от публичных выступлений, важно научиться представлять себя перед аудиторией, научиться превращать свои недостатки в достоинства.

- При изучении учебных дисциплин старайтесь равномерно распределять свое рабочее время, не откладывая выполнение текущих заданий на последний момент. Старайтесь разделять крупные учебные задачи на отдельные части и выполнять их последовательно, обращаясь к преподавателю за консультацией на каждом этапе.

- В случае длительного перерыва в посещении учебных занятий по состоянию здоровья необходимо связаться с преподавателем и согласовать график предоставления отчетных и контрольных заданий.

Рекомендации по освоению дисциплины студентам с нарушениями зрения

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 160

В случае пространственной ориентировки с помощью собаки-поводыря, поставьте в известность администрацию вуза о том, что вам понадобится место для её размещения.

Если вы владеете шрифтом Брайля, то используйте тифлотехнические средства для письма рельефно-графическим шрифтом. При необходимости записи преподавателя на диктофон, предупредите его о такой необходимости и предложите наиболее удобный для аудиозаписи вариант расположения диктофона. Для увеличения шрифта используйте очковую коррекцию, лупы.

В ходе изучения дисциплин, предусмотрите регулярное повторение материала в течение всего семестра. Весь материал прорабатывайте и дополняйте сведениями из литературных источников, представленных в программе дисциплины, в периодических изданиях.

Для знакомства с литературой используйте читающую книгу Sara, аудиокниги в формате LKF, интернет-ресурсы Российской государственной библиотеки для слепых, электронные библиотечные ресурсы (мобильное приложение ЭБС «Лань», «Ай Пи Эр Медиа» и др., в работу которых вмонтирован синтезатор речи).

При изучении дисциплины сначала прочитайте предложенную литературу по данной теме и определите основные положения, термины, необходимые для запоминания. Для расширения знания по дисциплине используйте Интернет-ресурсы с помощью программы DGOS (scringreader); при слабом зрении используйте функцию для слабовидящих по увеличению зрительной информации; проводите поиски в различных системах и используйте материалы сайтов (Российской государственной библиотеки слепых, Российского Государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Всероссийского общества слепых, Всемирного союза слепых, Института профессиональной реабилитации и подготовки персонала РЕАКОМП ВОС и др.), рекомендованных преподавателем.

В ходе выступления на практическом занятии покажите связь учебного материала с предшествующей темой, раскройте сущности проблемы, определите значение для научной, профессиональной и практической деятельности.

Выступление представляйте самостоятельно, логично, иллюстрируйте примерами и фактами в соответствии с профилем обучения, используйте точные формулировки, доказательства, понятия и термины.

При выполнении самостоятельной работы по написанию реферата познакомьтесь с теоретическим материалом; творчески переработайте учебный материал и представьте его для отчета в форме реферата, проиллюстрировав схемами, рисунками. Пользуйтесь при этом функцией «Конвертировать» в youtube.com для перевода брайлевского шрифта в

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 161
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

обычный шрифт для преподавателя, или используйте комплекс современных ИТ для инклюзивного образования– LUWRAIN.

При ответе на экзамене: продумайте и четко изложите материал; дайте определение основных понятий; кратко опишите явление; приведите примеры.

Рекомендации по освоению дисциплины студентам с соматическими заболеваниями

В процессе организации учебной работы важно осуществлять профилактику переутомления. Для этого желательно придерживаться следующих правил:

- равномерно распределять свое рабочее время в процессе изучения дисциплины, не откладывая выполнение заданий, требующих значительных временных затрат, на последний момент;

- работая над изучением нового материала или написанием контрольной работы, особенно при работе за компьютером, необходимо делать кратковременные перерывы на отдых;

- длительная работа над одним и тем же материалом приводит к снижению концентрации внимания, а, следовательно, и эффективности работы. Учитывая это, поставленную задачу необходимо разбить на небольшие части и выполнять ее поэтапно;

- если по причине утомления или плохого самочувствия выполнить задание не удастся, переключитесь на другой вид деятельности или выполнение другого задания. Вернувшись к этому материалу позже, вы более успешно справитесь с поставленной задачей.

В случае длительного перерыва в посещении учебных занятий по состоянию здоровья необходимо связаться с преподавателем и договориться с ним об организации индивидуальных консультаций, а также согласовать график предоставления отчетных и контрольных заданий.

Методические рекомендации для преподавателя

Структура содержания курса «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности» представляет собой систему лекционных и практических занятий.

На лекционных занятиях обобщенно и систематизировано раскрываются наиболее крупные теоретические вопросы и проблемы. При этом, в основном, монологическая речь преподавателя на лекции содержит проблемные ситуации и перемежается с мини-дискуссиями со студентами,

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 162
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

что стимулирует их познавательную активность на занятии. Активная познавательная деятельность студентов на лекции обеспечивается через:

- знакомство с различными подходами и точками зрения на основные научные проблемы,
- использование вопросов, по пройденному материалу и контрольных листов.

Специфика *практических занятий* по дисциплине «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности» состоит в том, что важнейшим их назначением является сообщение и освоение новой учебной информации, формирование у студентов профессионально значимых умений. Практические занятия организуются с учетом самостоятельной работы студентов. Каждое практическое занятие включает не только решение практических задач, связанных с осмыслением, пониманием и оценкой педагогических ситуаций, но и разработкой небольших по объему социальных и педагогических проектов.

Практические занятия по дисциплине «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности» проводятся как в традиционной форме, так и в проблемно-диалоговой (интерактивной) форме с осуществлением таких методов и технологий как:

- работа в группах (мобильных и стационарных);
- групповые дискуссии с использованием ПОПС-формулы;
- решение ситуационных задач;
- элементы группового SWOD-анализа;
- рефлексивные и развивающие технологии
- социально-контекстное обучение,
- кинодидактика.

Использование активных и интерактивных форм проведения занятий позволяет:

- обучать студентов технике публичных выступлений, развивать у них навыки монологической речи, ведения дискуссии и полемики, что позволить им успешно в дальнейшем выступать с докладами и сообщениями;
- студентам вырабатывать умение анализировать и оценивать сообщения товарищей с точки зрения их качества и содержания, а также оценивать выступления аналитического характера;
- педагогу, который является активным участником учебной дискуссии, сообщать учебную информацию (вводную, уточняющую, дополняющую, корректирующую) в дополнение к выступлениям студентов, контролировать и оценивать качество их учебно-научной работы
- развивать навыки общения, сотрудничества и взаимодействия в группе, формировать ценностно-ориентационное единство группы

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 163

- формировать специфические умения и навыки: умение формулировать мысли, аргументировать их (приемы доказательной полемики), навыки критического мышления
- стимулировать самостоятельный поиск студентами путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения, определение слабых и сильных сторон);
- организовать активное воспроизведение ранее полученных знаний в незнакомых условиях;
- формировать навыки самопредставления и самопрезентации.

Методические рекомендации по работе со студентами с ОВЗ и инвалидностью

Общие правила рекомендации, которые необходимо соблюдать в ходе учебного процесса и при общении со студентом с ОВЗ или имеющим инвалидность:

- При взаимодействии со студентами с ОВЗ и инвалидностью нужно вести себя естественно и общаться на равных. Необходимо уделять внимание человеку, а не его инвалидности, относиться к нему как к личности. Нельзя вести себя покровительственно.
- Обращайтесь к студенту с ОВЗ и инвалидностью так же, как вы обращаетесь к остальным людям. Необходимо обращаться непосредственно к человеку, а не к его сопровождающему или тьютору, которые могут присутствовать при разговоре.
- Студенты с ОВЗ и инвалидностью – это такие же студенты, которые могут не выполнять все необходимые задания, пропускать занятия и т.д. Относитесь к ним так же, как и к другим. Требования ко всем студентам должны быть одинаковы. Объем знаний по предмету одинаков для всех.
- Разговаривая со студентом на инвалидной коляске или с костылями, постарайтесь выбрать такое положение, чтобы ваши лица были на одном уровне. При общении со студентами, которые умеют читать по губам, расположитесь так, чтобы ваше лицо было хорошо видно, и ничто его не загораживало.
- Прежде чем предложить помощь, спрашивайте, нужна ли она, и ни в коем случае не навязывайте ее. Дождитесь согласия, а затем конкретизируйте, что вы можете сделать, и только потом выполняйте просьбу. Не стесняйтесь переспросить, если вам что-то непонятно
- Относитесь внимательно к личным вещам студента с ОВЗ или с инвалидностью (инвалидная коляска, трость, слуховой аппарат и т.п.) Эти вещи относятся к личному пространству человека, поэтому не нужно их трогать и касаться.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 164

- Не обращайтесь внимания на возможные небольшие поведенческие нарушения таких студентов. Ориентируйтесь не на отрицательные качества, а на положительные и сильные стороны личности студентов с ОВЗ и инвалидностью: высокую мотивацию и волю, целеустремленность, настойчивость, стремление к самоактуализации и самореализации.

- Перед занятиями предварительно проанализируйте, могут ли возникнуть проблемы или барьеры, связанные с помещением, где они будут проходить и как эти проблемы можно устранить. Аудитории, в которых будут проходить занятия должны быть доступны и приспособлены для нужд студентов с ОВЗ и инвалидностью. При наличии в помещении для занятий неустранимых архитектурных барьеров необходимо перенести занятия в другую аудиторию. Если это невозможно, то студентов нужно заранее предупредить о проблемах и барьерах, чтобы по возможности они смогли к ним подготовиться.

- Проблемы, возникающие в учебе студентов с ОВЗ и инвалидностью, необходимо решать только в индивидуальном порядке. Некоторые студенты в течение учебного года нуждаются в прохождении регулярного лечения. Соответственно нужно быть гибким в отношении сроков выполнения работ такими студентами, возможных опозданий, проблем с посещаемостью.

- Во время занятий студенты с ОВЗ и инвалидностью могут выходить из аудитории (даже во время тестирования, зачетов и экзаменов), так как им может понадобится совершить определенные процедуры или получить медицинскую помощь (например, при сахарном диабете).

В ходе проведения аттестации для студентов с инвалидностью должно быть предусмотрено:

- предъявление обучающимся печатных и (или) электронных материалов в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья;
- возможность пользоваться индивидуальными устройствами и средствами, позволяющими адаптировать материалы, осуществлять приём и передачу информации с учетом их индивидуальных особенностей;
- увеличение продолжительности проведения аттестации;
- возможность присутствия ассистента и оказания им необходимой помощи(занять рабочее место, передвигаться, прочитать и оформить задание, общаться с преподавателем).

Особенности преподавания дисциплины для студентов с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие, с КИ) и речи

Лица с нарушениями слуха, представлены двумя основными группами: глухие (тотально глухие и практически глухие с остаточным слухом, в т.ч. позднооглохшие) и слабослышащие (при использовании слухового аппарата могут слышать окружающих). Среди людей со слуховыми нарушениями

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 165

выделяют особую группу: обучающиеся с кохлеарными имплантами (КИ), которые имеют широкие возможности социализации и инклюзии благодаря их новым слуховым и речевым возможностям. При организации занятий со студентами с нарушением слуха необходимо следить за наличием у них слухового аппарата на проводимых занятиях, применения индукционной петли или специальных колонок, усиливающих звук во время социокультурных мероприятий.

Особенности развития психических процессов студентов с нарушениями слуха необходимо знать и следует учитывать при организации и реализации образовательного процесса. В связи с тем, что на первый план при глухоте выходит зрительное восприятие речи (чтение с губ), ведущим каналом восприятия в процессе образовательной деятельности должен быть зрительный, а ведущей формой повседневного общения – преимущественно письменная речь, при необходимости может быть предусмотрено использование дополнительных видов коммуникации (дактильная и/или жестовая речь).

Слабослышащие обучающиеся имеют возможность воспринимать речь на слух, но восприятие затруднено, в связи с чем возникает потребность в зрительном подкреплении информации. У обучающихся с нарушением слуха имеются определенные трудности при восприятии учебного материала на слух, понимания устной речи особенно в шуме или когда нет возможности видеть лицо говорящего человека.

В целях доступности получения образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья по слуху необходимо создавать следующие условия:

- переводить речевую информацию в письменную речь,
- обращать внимание с одной стороны, на реакцию глухого партнера по общению, на речевую и коммуникативную активность собеседника, а с другой – на реакцию окружающих на коммуникативное поведение глухого;
- обеспечить передачу глухому человеку максимально широкого спектра эмоциональных сигналов и информации;
- в качестве дополнительных информационных каналов использовать естественные жесты и мимику, язык телодвижений (пантомимику) и специфические средства – дактилологию и жестовый язык глухих;
- дублировать звуковую справочную информацию о расписании учебных занятий визуальной (установка мониторов с возможностью трансляции субтитров; мониторы, их размеры и количество необходимо определять с учетом размеров помещения);
- обеспечить надлежащими звуковыми средствами воспроизведения информации.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 166
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

Обучающиеся с нарушениями речи, как правило, имеют трудности восприятия и/или собственной речи. Нарушения речи многообразны, они проявляются не только в нарушении произношения, но и в своеобразии грамматического строя речи и недоразвитии связной речи.

К нарушениям речи относятся такие как нарушение произношения звуков речи, ускоренный (20–30 звуков в секунду) или замедленный темп речи, нарушение темпо-ритмической организации речи, изменения голоса и многие другие.

В структуру особых образовательных потребностей лиц с речевыми нарушениями входят:

- потребность в индивидуальном подходе в обучении и продвижении в образовательном материале;
- потребность в постоянном (пошаговом) мониторинге результативности образования;
- потребность в специальных методах, приемах и средствах обучения, в том числе специализированных компьютерных технологиях, дидактических пособиях, визуальных средствах.

Специальные условия, обеспечиваемые в процессе преподавания дисциплины, включают:

- предоставление образовательного контента в текстовом электронном формате, позволяющем переводить аудиальную форму лекции в текстовую информацию;
- наличие возможности использовать индивидуальные звукоусиливающие устройства и сурдотехнические средства, позволяющие осуществлять приём и передачу информации; осуществлять взаимобратный перевод текстовых и аудиофайлов (блокнот для речевого ввода), а также запись и воспроизведение зрительной информации;
- наличие системы заданий, обеспечивающих систематизацию вербального материала, его схематизацию, перевод в таблицы, схемы, опорные тексты, глоссарий;
- наличие наглядного сопровождения изучаемого материала (структурно-логические схемы, таблицы, графики, концентрирующие и обобщающие информацию, опорные конспекты, раздаточный материал);
- наличие чёткой системы и алгоритма организации самостоятельных работ и проверки заданий с обязательной корректировкой и комментариями;
- обеспечение практики опережающего чтения, когда студенты заранее знакомятся с материалом и выделяют незнакомые и непонятные слова и фрагменты;
- особый речевой режим работы (отказ от длинных фраз и сложных предложений, хорошая артикуляция; четкость изложения, отсутствие лишних слов; повторение фраз без изменения слов и порядка их следования;

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 167

обеспечение зрительного контакта во время говорения и чуть более медленного темпа речи, использование естественных жестов и мимики);

- чёткое соблюдение алгоритма занятия и заданий для самостоятельной работы (называние темы, постановка цели, сообщение и запись плана, выделение основных понятий и методов их изучения, указание видов деятельности студентов и способов проверки усвоения материала, словарная работа);

- соблюдение требований к предъявляемым учебным текстам (разбивка текста на части; выделение опорных смысловых пунктов; использование наглядных средств);

- минимизация внешних шумов, в т.ч. посредством ТСО;

- предоставление возможности соотносить вербальный и графический материал; комплексное использование письменных и устных средств коммуникации при работе в группе;

- сочетание на занятиях всех видов речевой деятельности (говорения, слушания, чтения, письма, зрительного восприятия с лица говорящего).

Особенности преподавания дисциплины для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата (маломобильные студенты, студенты, имеющие трудности передвижения и ограничения подвижности рук)

Категория обучающихся с НОДА неоднородна по составу в связи с различным характером проявления двигательных нарушений. Среди обучающихся с НОДА выделяют маломобильных (характеризуются тем, что не удерживают или с трудом удерживают вертикальное положение и могут передвигаться только в коляске), испытывающих трудности передвижения (отмечается дефектная походка, нередко передвижение возможно с использованием ортопедических приспособлений: костыли, трости, ходунки и т.д.), передвигающихся самостоятельно, но имеющих поражения верхних конечностей и обучающихся с ДЦП, передвигающихся самостоятельно (с выраженными нарушениями речи и общей моторной неловкостью)

Несмотря на сложную структуру нарушения, обучающиеся с НОДА имеют хорошие способности визуализации, творческие мыслительные способности, зрительно-пространственные навыки, наличие скорее целостного, чем аналитического подхода к научению и решению задач, хорошие практические умения и возможности решения проблем.

Все указанные особенности определяют особые образовательные потребности обучающихся с нарушениями ОДА заключаются в следующем:

- необходимость выполнения заданий небольшими шагами;

- необходимость большего времени на первичное ознакомление с учебным материалом;

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 168

– необходимость использования специальных методов, приемов и средств обучения (в том числе специализированных компьютерных и ассистивных технологий);

– индивидуализация обучения;

– наглядно-действенный характер содержания образования и упрощение системы учебно-познавательных задач, решаемых в процессе образования;

– специальное обучение переносу сформированных знаний и умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью;

– специальная помощь в развитии возможностей вербальной и невербальной коммуникации;

– обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды.

Специальные условия, обеспечиваемые в процессе преподавания дисциплин включают:

- возможность использовать специальное программное обеспечение и специальное оборудование, предоставляемое по линии ФСС и позволяющее компенсировать двигательный дефект (коляски, ходунки, трости и др.);

- предоставление возможности предкурсового ознакомления с содержанием учебных дисциплин и материалом за счёт размещения информации на корпоративном образовательном портале;

- применение дополнительных средств активизации процессов запоминания и повторения;

- опора на определенные и точные понятия;

- использование для иллюстрации конкретных примеров;

- применение вопросов для мониторинга понимания;

- разделение изучаемого материала на небольшие логические блоки;

- увеличение доли конкретного материала и соблюдение принципа от простого к сложному при объяснении материала;

- наличие чёткой системы и алгоритма организации самостоятельных работ и проверки заданий с обязательной корректировкой и комментариями;

- увеличение доли методов социальной стимуляции (обращение внимания, апелляция к ограничениям по времени, контактные виды работ, групповые задания др.);

- обеспечение беспрепятственного доступа в помещения, а также пребывания них;

- наличие возможности использовать индивидуальные устройства и средства, позволяющие обеспечить реализацию эргономических принципов и комфортное пребывание на месте в течение всего периода учёбы (подставки, специальные подушки и др.).

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 169
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

Особенности преподавания дисциплины для студентов с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие)

Нарушения зрения представлены двумя основными нозологическими группами – слепота и слабовидение. Также возможны такие нарушения зрения как косоглазие и амблиопия. Для обучающихся с нарушениями зрения характерны следующие особенности восприятия и переработки информации, которые необходимо учитывать в процессе в организации и отбора учебного материала: агглютинация (сжатие) усваиваемого материала, доминирование когнитивного уровня интеграции последовательной информации, компенсаторно более развитая способность к слуховому восприятию и удержанию слуховой информации, а также к более длительной и устойчивой активности сознания. Кроме того, у таких обучающихся имеются трудности вербализации зрительных впечатлений, наличие определенных трудностей в овладении языковыми и невербальными (мимика, пантомимика, интонация) средствами общения, в осуществлении коммуникации с окружающими.

Для таких студентов может понадобиться присутствие ассистента, оказывающего обучающемуся необходимую помощь; обеспечение выпуска альтернативных форматов печатных материалов (крупный шрифт или аудиофайлы); присутствие на занятии вместе с обучающимся, являющимся слепым, собаки-поводыря.

Специальные условия, обеспечиваемые для студентов с нарушениями зрения в процессе преподавания дисциплины включают:

- предоставление образовательного контента в текстовом электронном формате, позволяющем переводить плоскочастичную информацию в аудиальную форму;
- возможность использовать индивидуальные устройства и средства, позволяющие адаптировать материалы, осуществлять приём и передачу информации с учетом индивидуальных особенностей и состояния здоровья студента;
- предоставление возможности предкурсового ознакомления с содержанием учебной дисциплины и материалом по курсу за счёт размещения информации на корпоративном образовательном портале;
- использование чёткого и увеличенного по размеру шрифта и графических объектов в мультимедийных презентациях;
- использование инструментов «лупа», «прожектор» при работе с интерактивной доской;
- озвучивание визуальной информации, представленной обучающимся в ходе занятий;
- обеспечение раздаточным материалом, дублирующим информацию,

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 170

выводимую на экран;

- наличие подписей и описания у всех используемых в процессе обучения рисунков и иных графических объектов, что даёт возможность перевести письменный текст в аудиальный,
- обеспечение особого речевого режима преподавания: лекции читаются громко, разборчиво, отчётливо, с паузами между смысловыми блоками информации, обеспечивается интонирование, повторение, акцентирование, профилактика рассеивания внимания;
- минимизация внешнего шума и обеспечение спокойной аудиальной обстановки;
- возможность вести запись учебной информации студентами в удобной для них форме (аудиально, аудиовизуально, в виде пометок в заранее подготовленном тексте).
- увеличение доли методов социальной стимуляции (обращение внимания, апелляция к ограничениям по времени, контактные виды работ, групповые задания и др.) на практических и лабораторных занятиях;
- минимизирование заданий, требующих активное использование зрительной памяти и зрительного внимания;
- применение поэтапной системы контроля, более частый контроль выполнения заданий для самостоятельной работы.

Особенности преподавания дисциплины для студентов с инвалидностью по соматическому заболеванию (заболевания эндокринной, центральной нервной и сердечно-сосудистой систем, онкологические заболевания и др.)

Лица с инвалидностью и ОВЗ с соматическими заболеваниями в основном представлены такими группами хронических соматических заболеваний, как сахарный диабет, тяжелые нарушения сердечнососудистой, дыхательной и кроветворной системы, заболевания центральной нервной системы, онкологические заболевания. Для обучающихся с данной группой болезней характерны некоторые особенности психофизического развития, например, астения и повышенная утомляемость.

Специальные условия, обеспечиваемые в процессе преподавания дисциплин включают:

- предоставление образовательного контента в текстовом электронном формате;
- возможность использовать индивидуальные устройства и средства, позволяющие адаптировать материалы, осуществлять приём и передачу информации с учетом индивидуальных особенностей и состояния здоровья студента;
- предоставление возможности предкурсового ознакомления с содержанием учебной дисциплины и материалом по курсу за счёт

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 171

размещения информации на корпоративном образовательном портале;

- возможность вести запись учебной информации студентами в удобной для них форме (аудиально, аудиовизуально, в виде пометок в заранее подготовленном тексте).
- применение поэтапной системы контроля, более частый контроль выполнения заданий для самостоятельной работы,
- стимулирование выработки у студентов навыков самоорганизации и самоконтроля;
- наличие пауз для отдыха и смены видов деятельности по ходу занятия.

ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Практическое занятие 1

Общие сведения о языке и речи. Сущность языка

Вопросы

1. Предмет языкознания, разделы языкознания, проблематика лингвистических исследований.
2. Связь языкознания с другими науками.
3. Понятие знака, типы знаков.
4. Определение языка, его существенные свойства.
5. Что такое структура и система вообще в вашем понимании? Почему язык характеризуют как систему? Какие и на каком основании выделяют структурные компоненты системы языка?

Задания

1. Из толкового словаря выпишите все значения слова «язык». В каких значениях язык выступает как объект лингвистики?
2. Найдите и запишите 2–3 высказывания ученых, писателей о языке, а также 2–3 пословицы или поговорки. Какие черты или признаки языка выделяются в записанных вами определениях, пословицах.
3. Оформите словарь терминов: *языкознание (общее, частное, историческое, сравнительно-историческое, описательное), общение, коммуникация, знак (вербальный невербальный), система языка, единица языка, средства общения, отношения (синтагматические, парадигматические).*

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	стр. 172
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
РУМЦ СЗФО ЧГУ		

Литература

1. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: Учеб. для вузов / Под ред. Н.С. Валгиной. – М., 2002.
2. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности – М., 2001.
3. Мечковская Н.Ф. Общее языкознание. – М., 2001.
4. Розенталь Д.А., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. – М., 2001.
5. Арутюнова Н.Д. Понятие нормы. Аномалии и язык // Н.Д. Арутюнова. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. – М., 1999. – С. 65 – 82.
6. Вендина Т.И. Введение в языкознание: Учеб.пособие. – М., 2002.
7. Камчатнов А.М., Николина Н.А. Введение в языкознание. – М., 1999.
8. Кодухов В.И. Введение в языкознание. – М., 1987.
9. Панов Е.Н. Знаки. Символы. Языки. – М., 1983.
10. Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М., 2000.
11. Русский язык: Учебник для студ. высш. учебных заведений / Л.Л. Касаткин, Л.П. Крысин и др. – М., 2001.
12. Шанский Н.М. и др. Современный русский язык: В 3 ч. – М., 1991.

Практическое занятие 2

Общие сведения о языке и речи. Функции языка. Язык и мышление. Язык и речь. Речевая деятельность

Вопросы

1. Функции языка.
2. Каково соотношение слова и понятия? Объясните на своих примерах.
3. Верно ли утверждение, что язык, мышление и сознание единосущны, неслиянны и нераздельны? Нет ли в нем противоречия?
4. Что такое «ментально-лингвальный комплекс»? Каковы его компоненты? Почему мыслительно-познавательная деятельность людей не может осуществляться вне воплощения в языке? Аргументируйте ответ.
5. Можно ли считать, что язык – явление постоянное, статичное, а речь – изменчивое, динамичное?
6. Что такое речевая деятельность, каковы ее виды, этапы? Что является единицей речевой деятельности? Объясните модель ее построения.
7. Что является результатом, продуктом речевой деятельности? Каковы качества этого продукта?
8. Принципы речевой коммуникации.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 173
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

Задания

1. Приведите примеры, как с помощью языка можно выразить: а) мысли, б) чувства, в) желания и г) сформировать мысль.

2. Понаблюдайте за речевой деятельностью одного из известных российских политиков или телевизионных ведущих. Отметьте индивидуальные особенности их речевого поведения.

3. Дополните словарь терминов: *функция языка (коммуникативная, информационная, агитационная, эмотивная, метаязыковая, фатическая, гносеологическая, аксиологическая, предикативная, номинативная), мышление (наглядно-образное, действенно-практическое), ментально-лингвальный комплекс, сознание, понятие, слово, речевая деятельность, говорение, слушание, письмо, чтение, текст, диалог, монолог, полилог, устная и письменная формы речи, речевой акт, речевая ситуация (каноническая – неканоническая), качество речи, персонализированность, эгоцентричность, адресованность, дискурс, компонент речевого акта, речевая коммуникация, речевой этикет, формула речевого этикета, принцип речевой коммуникации.*

Литература

1. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: Учеб. для вузов / Под ред. Н.С. Валгиной. – М., 2002.
2. Вендина Т.И. Введение в языкознание: Учеб. пособие. – М., 2002.
3. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – М., 1993.
4. Камчатнов А.М., Николина Н.А. Введение в языкознание. – М., 1999.
5. Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психоллингвистика. Теория речевой деятельности. – М., 2007.
6. Кодухов В.И. Введение в языкознание. – М., 1987.
7. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.
8. Мечковская Н.Ф. Общее языкознание. – М., 2001.
9. Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М., 2000.
10. Розенталь Д.А., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. – М., 2001.
11. Русский язык: Учебник для студ. высш. учебных заведений / Л.Л. Касаткин, Л.П. Крысин и др. – М., 2001.
12. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи / Под ред. Е.С. Кубряковой. – М., 1991.
13. Шанский Н.М. и др. Современный русский язык: В 3 ч. – М., 1991.

	АДАптированные учебно-методические материалы: учебное пособие «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 174

Практическое занятие 3
Фонетика и фонология в дефектологической практике.
Классификация звуков речи

Вопросы

1. Что такое современный литературный русский язык (определите понятия «русский», «литературный», «современный»)?
2. Какова структура современного русского языка?
3. Что изучает фонетика?
4. Какова главная единица фонетического яруса, ее отличия от других языковых единиц?
5. Каковы акустические характеристики звуков речи?
6. В чем особенность артикуляции гласных и согласных звуков?
7. Каковы основания классификации гласных и согласных звуков?

Литература

1. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: Учеб. для вузов / Под ред. Н.С. Валгиной. – М., 2002.
2. Мечковская Н.Ф. Общее языкознание. – М., 2001.
3. Розенталь Д.А., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. – М., 2001.
4. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. – М., 1977.
5. Вендина Т.И. Введение в языкознание: Учеб. пособие. – М., 2002.
6. Гвоздев А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. – СПб.: Акцидент, 1995.
7. Камчатнов А.М., Николина Н.А. Введение в языкознание. – М., 1999.
8. Кодухов В.И. Введение в языкознание. – М., 1987.
9. Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М., 2000.
10. Русский язык: Учебник для студ. высш. учебных заведений / Л.Л. Касаткин, Л.П. Крысин и др. – М., 2001.
11. Шанский Н.М. и др. Современный русский язык: В 3 ч. – М., 1991.

Практическое занятие 4
Взаимодействие звуков в речевом потоке

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	стр. 175
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

Вопросы

1. Сильные и слабые позиции гласных и согласных звуков.
2. Редукция гласных звуков.
3. Фонетические процессы согласных звуков.
4. Передача [j] на письме.
5. Отличия фонетических чередований от исторических.
6. Понятие фонетической транскрипции и правила транскрибирования.
7. Интонация, ее акустические и функциональные особенности, типы интонационных конструкций.
8. Ударение и понятие о фонетическом слове.
9. Типы ударений.
10. Функции ударения в русском языке.

Задания

1. Приведите 5 – 6 примеров, доказывающих, что звук может выполнять смыслоразличительную функцию.
2. Зарисуйте в тетради строение речевого аппарата. На рисунке подпишите органы речи.
3. Дайте полную характеристику (по 4 основаниям) согласных звуков: [м], [ф], [j], [л].
4. Группируйте данные звуки по разным основаниям: [м], [л], [а], [р], [з'], [х'], [п], [б'], [ч'], [ц], [у], [ф'], [ы]. Должно быть не менее 4 групп.
5. Дополните словарь терминов: *фонетика, звук, акустическая, артикуляционная и функциональная характеристика, артикуляция, артикуляционная база языка, речевого аппарат.*

Литература

1. *Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И.* Современный русский язык: Учеб. для вузов / Под ред. Н.С. Валгиной. – М., 2002.
2. *Мечковская Н.Ф.* Общее языкознание. – М., 2001.
3. *Розенталь Д.А., Голуб И.Б., Теленкова М.А.* Современный русский язык. – М., 2001.
4. *Брызгунова Е.А.* Звуки и интонация русской речи. – М., 1977.
5. *Вендина Т.И.* Введение в языкознание: Учеб. пособие. – М., 2002.

	АДАптированные учебно-методические материалы: учебное пособие «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности»	стр. 176
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

6. *Гвоздев А.Н.* Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. – СПб.: Акцидент, 1995.
7. *Камчатнов А.М., Николина Н.А.* Введение в языкознание. – М., 1999.
8. *Кодухов В.И.* Введение в языкознание. – М., 1987.
9. *Реформатский А.А.* Введение в языковедение. – М., 2000.
10. Русский язык: Учебник для студ. высш. учебных заведений / Л.Л. Касаткин, Л.П. Крысин и др. – М., 2001.
11. *Шанский Н.М.* и др. Современный русский язык: В 3 ч. – М., 1991.

Практическое занятие 5 Фонетическое членение речи

Вопросы

1. Что такое слог, каковы его отличия от других единиц речевого потока.
2. Какие теории слога известны в языкознании, кто их авторы?
3. Каковы правила слогораздела по закону восходящей звучности?
4. Каковы типы слогов?
5. Классы слоговых структур (по А.К. Марковой).

Литература

1. *Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И.* Современный русский язык: Учеб. для вузов / Под ред. Н.С. Валгиной. – М., 2002.
2. *Мечковская Н.Ф.* Общее языкознание. – М., 2001.
3. *Розенталь Д.А., Голуб И.Б., Теленкова М.А.* Современный русский язык. – М., 2001.
4. *Брызгунова Е.А.* Звуки и интонация русской речи. – М., 1977.
5. *Вендина Т.И.* Введение в языкознание: Учеб. пособие. – М., 2002.
6. *Гвоздев. А.Н.* Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. – СПб.: Акцидент, 1995.
7. *Камчатнов А.М., Николина Н.А.* Введение в языкознание. – М., 1999.
8. *Кодухов В.И.* Введение в языкознание. – М., 1987.
9. *Реформатский А.А.* Введение в языковедение. – М., 2000.
10. Русский язык: Учебник для студ. высш. учебных заведений / Л.Л. Касаткин, Л.П. Крысин и др. – М., 2001.
11. *Шанский Н.М.* и др. Современный русский язык: В 3 ч. – М., 1991.

	АДАптированные учебно-методические материалы: учебное пособие «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 177

Практическое занятие 6
Лексикология. Лексическая семантика

Вопросы

1. Что такое лексика и лексикология? Разделы лексикологии. Аспекты лексикологических исследований.
2. Что такое слово? Можно ли считать его важнейшей единицей языка? Его основная функция. Каковы основные характеристики слова?
3. Что такое лексическое значение слова? Какова структура лексического значения слова? В чем разница между лексическим значением и внутренней формой слова?
4. Что изучает семантика?
5. Что такое объем понятия и содержание понятия и как они отражаются в слове?
6. Каковы обязательные и факультативные семы лексического значения слова?
7. Определите основные способы толкования лексического значения слова. Основные типы лексических значений слова:
 - а) по происхождению;
 - б) по способу номинации;
 - в) по характеру лексической сочетаемости.

Литература

1. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: Учеб. для вузов / Под ред. Н.С. Валгиной. – М., 2002.
2. Мечковская Н.Ф. Общее языкознание. – М., 2001.
3. Розенталь Д.А., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. – М., 2001.
4. Вендина Т.И. Введение в языкознание: Учеб. пособие. – М., 2002.
5. Камчатнов А.М., Николина Н.А. Введение в языкознание. – М., 1999.
6. Кодухов В.И. Введение в языкознание. – М., 1987.
7. Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М., 2000.
8. Русский язык: Учебник для студ. высш. учебных заведений / Л.Л. Касаткин, Л.П. Крысин и др. – М., 2001.
9. Шанский Н.М. и др. Современный русский язык: В 3 ч. – М., 1991.

	АДАптированные учебно-методические МАТЕРИАЛЫ: учебное пособие «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 178
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

10. *Шанский Н.М.* Лексикология современного русского языка. – М., 1972.
 11. *Шмелев Д.Н.* Современный русский язык. Лексика. – М., 1977.

Практические занятия 7 – 8
Лексическая семантика.

Лексико-семантические отношения в русском языке

Вопросы

1. Что такое многозначность? Как вы считаете, это положительное или отрицательное явление в языке? Ответ обоснуйте.
2. Какова взаимосвязь понятий «вторичное значение», «переносное значение»?
3. Что такое оксюморон? Способы возникновения вторичных значений: метафора, метонимия, синекдоха, расширение и сужение значений и т.д.
4. Омонимия. Какие слова называются лексическими омонимами? Типы омонимов. Приведите *свои (!)* примеры.
5. Что такое омофоны и омоформы? В чем их отличие от лексических омонимов? Чем отличаются омографы от других типов омонимии?
6. Способы разграничения омонимии и полисемии.
7. Что такое паронимия? Почему смешение паронимов является ярким показателем низкой культуры речи? Причины смешения паронимов.
8. Какие слова называются синонимами (разные точки зрения)? Какие типы синонимов существуют?
9. Чем различаются тематические группы слов и синонимические ряды? Что такое доминанта синонимического ряда?
10. Чем отличаются окказиональные синонимы от общеязыковых? Каковы функции синонимов?
11. Что такое антонимы? Какие слова не могут иметь антонимов? Типы антонимов.
12. Контекстуальные синонимы и антонимы.

Литература

1. *Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И.* Современный русский язык: Учеб. для вузов / Под ред. Н.С. Валгиной. – М., 2002.
2. *Мечковская Н.Ф.* Общее языкознание. – М., 2001.
3. *Розенталь Д.А., Голуб И.Б., Теленкова М.А.* Современный русский язык. – М., 2001.

	АДАптированные учебно-методические материалы: учебное пособие «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 179

4. Вендина Т.И. Введение в языкознание: Учеб.пособие. – М., 2002.
5. Камчатнов А.М., Николина Н.А. Введение в языкознание. – М., 1999.
6. Кодухов В.И. Введение в языкознание. – М., 1987.
7. Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М., 2000.
8. Русский язык: Учебник для студ. высш. учебных заведений / Л.Л. Касаткин, Л.П. Крысин и др. – М., 2001.
9. Шанский Н.М. и др. Современный русский язык: В 3 ч. – М., 1991.
10. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. – М., 1972.
11. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. – М., 1985.
12. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. – М., 1977.

Практические занятия 9 – 10

Словообразование как раздел науки о языке. Основные способы словообразования. Морфология как раздел грамматики

Вопросы

1. Что изучает словообразование? В чем отличие предмета изучения словообразования от предметов морфологии и лексикологии?
2. В чем разница между понятиями «производящая основа» и «производная основа»?
3. Что такое словообразовательная база? Каковы типы словообразовательных баз?
4. Что такое формант?
5. Что такое словообразовательное значение? В чем его отличие от грамматического и лексического?
6. Каковы основные способы образования слов в современном русском языке?
7. Понятие морфемы. Основные типы морфем.
8. Корень слова, его значение.
9. Аффиксы, их отличие от корня. Виды аффиксов.
10. Различие между словообразовательными и формообразующими аффиксами. Нулевые аффиксы.
11. Что такое основа слова? Какое значение она выражает? Непроизводная и производная основа.
12. Основные единицы грамматического строя языка. Какие изучает морфология, а какие – объект синтаксиса?

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 180
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

13. Дайте характеристику грамматического значения. Различие между лексическим и грамматическим значением слова.

14. Охарактеризуйте основные способы и средства выражения грамматических значений.

15. Грамматическая форма, ее виды. Объясните соотношение понятий «словоформа», «парадигма», «грамматическая форма».

16. Части речи как лексико-грамматические классы (категории) (ЛГК) слов.

Литература

1. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: Учеб. для вузов / Под ред. Н.С. Валгиной. – М., 2002.
2. Мечковская Н.Ф. Общее языкознание. – М., 2001.
3. Розенталь Д.А., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. – М., 2001.
4. Вендина Т.И. Введение в языкознание: Учеб. пособие. – М., 2002.
5. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М., 1982.
6. Камчатнов А.М., Николина Н.А. Введение в языкознание. – М., 1999.
7. Кодухов В.И. Введение в языкознание. – М., 1987.
8. Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М., 2000.
9. Русский язык: Учебник для студ. высш. учебных заведений / Л.Л. Касаткин, Л.П. Крысин и др. – М., 2001.
10. Шанский Н.М. и др. Современный русский язык: В 3 ч. – М., 1991.

Практические занятия 11 – 12

Синтаксис как раздел языкознания.

Сопоставительный анализ синтаксических единиц. Понятие о предикативности

Вопросы

1. Синтаксис как раздел грамматики, изучающий слово в синтагматическом аспекте.
2. Словосочетание и предложение как единицы синтаксиса: общее и различное.
3. Синтаксические связи уровня словосочетания.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 181
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

4. Словосочетание как единица синтаксиса: определение, грамматическое значение, форма и функции.

5. Классификация словосочетаний:

- по структуре;
- по степени связанности компонентов;
- по морфологической природе компонентов; – по грамматическому значению; – по виду синтаксической связи.

6. Порядок разбора словосочетаний (на собственных примерах).

7. Основные признаки предложения в отличие от словосочетания.

8. Виды синтаксической связи уровня предложения.

9. Парадигма предложения и его структурная схема.

10. Грамматическая основа предложения. Способы выражения главных членов.

11. Типы и характеристика предложений по составу грамматической основы.

12. Типы предложений по полноте.

13. Предложения по степени распространенности. Второстепенные члены предложения: дополнение (прямое, косвенное), определение (согласованное, несогласованное), обстоятельство.

14. Осложненное простое предложение. Виды осложнения.

15. Сложное предложение как полипредикативная единица. Грамматические средства, создающие цельность сложного предложения: порядок слов, союзы и союзные слова, интонация.

16. Типы сложных предложений по структуре: союзные (сложносочиненные и сложноподчиненные) и бессоюзные.

Принципы классификации внутри типов.

17. Текст как объект исследования.

18. Структура текста.

Литература

1. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: Учеб. для вузов / Под ред. Н.С. Валгиной. – М., 2002.

2. Мечковская Н.Ф. Общее языкознание. – М., 2001.

3. Розенталь Д.А., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. – М., 2001.

4. Булавина М.А. Современный русский язык: орфография и пунктуация: Обобщающий курс по орфографии и пунктуации для студентов-филологов: Учеб. пособие. – Омск, 2001.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 182
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

5. Вендина Т.И. Введение в языкознание: Учеб.пособие. – М., 2002.
6. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – М., 1982.
7. Камчатнов А.М., Николина Н.А. Введение в языкознание. – М., 1999.
8. Кодухов В.И. Введение в языкознание. – М., 1987.
9. Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М., 2000.
10. Русский язык: Учебник для студ. высш. учебных заведений / Л.Л. Касаткин, Л.П. Крысин и др. – М., 2001.
11. Шанский Н.М. и др. Современный русский язык: В 3 ч. – М., 1991.

Практические занятия 13 – 14

Вопросы

1. Научно-теоретические основы психолингвистики.
2. История психолингвистики.
3. Языковая способность и языковая активность.
4. Виды и формы речевого высказывания.

Задания

1. Рассмотрите историю развития психолингвистики за рубежом. Составьте схему, отражающую основные достижения, достоинства и недостатки психолингвистики первого, второго и третьего поколения.
2. Выделите основные постулаты отечественной психолингвистической теории.

Литература

1. Белянин В.П. Психолингвистика. – М., 2003.
2. Бодуэн де Куртене И.А. Избранные труды по общему языкознанию. – М., 1963. – Т. 1, 2.
3. Бюлер К. Теория языка. – М., 1993
4. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. – М., 1992.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982. – Т. 2.
6. Глухов В.П. Психолингвистика. Учебник для факультетов специальной педагогики и психологии педагогических и гуманитарных вузов и коррекционных педагогов-практиков. – М., 2013.
7. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. – М., 1998.

	АДАптированные учебно-методические материалы: учебное пособие «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 183

8. Гумбольдт В. Избранные труды по общему языкознанию. – М., 1984.
9. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М., 1999.
10. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности – М., 2001.
11. Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М., 2007.
12. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 1999.
13. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М., 1973.
14. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М., 1979.
15. Потебня А.А. Слово и миф. – М., 1989.
16. Психолингвистика: Учебник для вузов / Под ред. Т.Н. Ушаковой. – М., 2006.
17. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. – М., 1976.
18. Соссюр Ф. Заметки по общей лингвистике. – М., 1990.
19. Теория речевой деятельности (проблемы психолингвистики) / Отв. ред. А.А. Леонтьев. – М., 1968.
20. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. – М., 2001.
21. Шахнарович А.М. Общая психолингвистика. – М., 1995.
22. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М., 1974.

Практическое занятие 15 – 16

Вопросы

1. Основы теории речевой деятельности.
2. Анализ концепций порождения речи.
3. Московская психолингвистическая модель порождения речи.
4. Восприятие речевого высказывания.
5. Внутренняя организация процесса понимания речи.

Задания

1. Выделите отличие словообразовательного значения от других языковых значений.
2. Рассмотрите основные вопросы морфемки. Морфемика и этимология. Морфемика и грамматика. Типы слов по их морфемной структуре.
3. Уточните понятие словообразовательной мотивации. Порядок морфемного разбора.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	стр. 184
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
РУМЦ СЗФО ЧГУ		

4. Ответьте на вопрос, что такое грамматика как наука и как строй языка, каковы грамматические способы и средства выражения грамматических значений.

5. Уточните представление по истории вопроса выделения частей речи и принципов их разграничения.

6. Назовите синтагматический и парадигматический аспекты изучения слова.

7. Назовите виды синтаксической связи в словосочетании: согласование (полное и неполное), примыкание, управление (сильное / слабое / двойное сильное; предложное / беспредложное; вариантное).

8. Рассмотрите предложение с точки зрения семантического и коммуникативного аспекта.

9. Рассмотрите типы простых и сложных предложений по структуре.

Литература

1. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М., 1989.
2. Баскакова И.Л., Глухов В.П. Практикум по психолингвистике. – М., 2009
3. Бельтюков В.И. Саморазвитие неживой и живой природы. – М., 1997.
4. Белянин В. П. Психолингвистика. – М., 2003.
5. Венцов А.В., Касевич В.Б. Проблемы восприятия речи. – СПб., 2003.
6. Глухов В.П. Психолингвистика. Учебник для факультетов специальной педагогики и психологии педагогических и гуманитарных вузов и коррекционных педагогов-практиков. – М., 2013.
7. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. – М., 1998.
8. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1958.
9. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М., 1982.
10. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности – М., 2001.
11. Королева И.В. Реабилитация детей с кохлеарными имплантами. – СПб., 2004.
12. Лалаева Р.И., Логинова Е.А., Титова Т.А. Теория речевой деятельности. Хрестоматия. – СПб., 2000.
13. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 1999.
14. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.
15. Люблинская В.В., Королева И.В., Столярова Э.И. Слуховое восприятие речевых сигналов при нарушении их нормативного звучания // Физиология человека. – 2002. – Т. 28. – № 3. – С. 43 – 53.
16. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. –

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	стр. 185
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

М., 1974.

17. Психолингвистика: Учебник для вузов / Под ред. Т.Н. Ушаковой. – М., 2006.

18. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику. – Л., 1989.

19. Теория речевой деятельности (проблемы психолингвистики) / Отв. ред. А.А. Леонтьев. – М., 1968.

20. Чистович Л.А., Кожевников В.А. и др. Речь. Артикуляция и восприятие. – Л., 1965.

21. Чистович Л. А., Венцов А.В. и др. Физиология речи. Восприятие речи человеком. – Л., 1976.

22. Шахнарович А.М. Общая психолингвистика. – М., 1995.

Практические занятия 17 – 18

Вопросы

1. Методология и история развития возрастной психолингвистики (онтолингвистики).

2. Основные методы изучения речи ребенка концепции освоения ребенком родного языка.

3. Поэтапное формирование речевой способности.

4. Назовите три основных типа афазий, связанных с нарушением парадигматического механизма. Что объединяет и различает эти типы?

5. Перечислите ученых, которые внесли свой вклад в изучение афатических расстройств, начиная с XIX века.

6. Перечислите основные признаки, по которым можно отличить афатические расстройства от других речевых нарушений.

7. Дайте краткую характеристику неинвазивным методам. В чем их достоинства и недостатки?

8. Назовите отечественных ученых, которые проводили опыты в связи с изучением межполушарной асимметрии методом унилатерального электрического шока.

9. Назовите известные Вам экспериментальные методы изучения связей слов в ментальном лексиконе. Кратко охарактеризуйте один из них.

10. Что такое «отрицательный языковой материал» (Л.В. Щерба)? Перечислите виды «отрицательного языкового материала», который может быть использован для моделирования процессов речевой деятельности.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 186

Задания

1. Какие методы используются для изучения детской речи?
2. Какие невербальные средства коммуникации используются ребенком первого-второго года жизни?
3. В чем кардинальные различия между лепетом и словесной речью?
4. Каковы особенности начального детского лексикона?
5. Какие смыслы передаются в первых двусловных высказываниях?
6. Перечислите основные особенности “baby-talk”.
7. Назовите звуковые субституции в области согласных и объясните их причины.
8. Охарактеризуйте явления метатезиса, слоговой элизии, дистантной ассимиляции.
9. Чем определяется последовательность освоения морфологических категорий?
10. В чем причина ошибок в речи ребенка, связанных с категорией числа?
11. Объясните причины детских словоизменительных инноваций в области существительного.
12. Чем объясняются ошибки детей в образовании форм компаратива?
13. Каков механизм образования не соответствующих норме видовых коррелятов?
14. В чем причина необычайной распространенности в речи детей не соответствующих норме глагольных форм?

Литература

1. Баскакова И.Л., Глухов В.П. Практикум по психолингвистике. – М., 2009.
2. Бельтюков В.И., Салахова Д.И. Лепет слышащего ребенка // Вопросы психологии. – 1973. – № 2.
3. Бельтюков В.И., Салахова Д.И. Об усвоении ребенком звуковой (фонемной) системы языка // Вопросы психологии. – 1975. – № 4.
4. Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. – Куйбышев, 1990.
5. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961.
6. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. – Саратов, 1981.

	АДАптированные учебно-методические материалы: учебное пособие «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности»	стр. 187
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

7. *Гвоздев А.Н.* Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. – СПб.: Акцидент, 1995.
8. *Горелов И.Н., Енгальчев В.Ф.* Безмолвный мысли знак: Рассказы о невербальной коммуникации. – М., 1991.
9. *Горелов И.Н.* Проблема функционального базиса речи в онтогенезе. – Челябинск, 1974.
10. *Елисеева М.Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. – СПб., 2008.
11. *Елисеева М.Б., Цейтлин С.Н.* Говорят дети. Словарь-справочник детских речевых инноваций. – СПб.: Нива, 1996.
12. *Исенина Е.И.* Дословесный период развития речи у детей. – Саратов, 1986.
13. *Касевич В.Б.* Онтолингвистика, типология и языковые правила // Язык и речевая деятельность. – СПб., 1998. – Т. 1.
14. *Лалаева Р.И.* Методика психолингвистического исследования нарушений речи. – СПб., 2006.
15. *Левина Р.Е.* Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М., 1961.
16. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. – М., 1997.
17. *Лепская Н.И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). – М., 1997.
18. *Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М.* Язык и дети. – М., 1981.
19. *Розенгарт-Пупко Г.Л.* Формирование речи у детей раннего возраста. – М., 1963.
20. *Ушакова Т.Н.* Психолингвистика. – М., 2006.
21. *Цейтлин С.Н.* Лингвистика детской речи. Некоторые размышления: // Проект «Звуковая энциклопедия». – URL: <http://www.sonoteka.spb.ru>
22. *Цейтлин С.Н.* Речевые ошибки и их предупреждение. – М., 1982.
23. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М., 2000.
24. *Чуковский К.И.* От двух до пяти. – Любое издание.
25. *Шахнарович А.М., Юрьева Н.М.* Психолингвистический анализ семантики и грамматики. – М., 1990.
26. *Шахнарович А.М.* Общая психолингвистика. – М., 1995.

Практические занятия 19 – 20

Вопросы

1. Дословесный этап коммуникативной деятельности ребенка.
2. “Baby-talk” и его основные характеристики.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 188
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

3. Развитие фонологии.
4. Формирование лексикона.
5. Развитие грамматики и связной речи.

Задания

1. Чем обусловлен порядок появления в детской речи синтаксисом?
2. Приведите примеры сужения и расширения значений слов в речи детей и объясните причины данного явления.
3. Каким образом ребенок осваивает семантическую структуру многозначного слова? Как осваивает приемы семантической деривации?
4. Объясните, почему дети с таким трудом осваивают фразеологизмы. Приведите и объясните случаи деформации фразеологизмов.
5. В чем причина необычайной словообразовательной активности русскоязычных детей?

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982. – Т. 2.
2. *Гвоздев А.Н.* Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. – Куйбышев, 1990.
3. *Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. – М., 1961.
4. *Гвоздев А.Н.* От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. – Саратов, 1981.
5. *Грибова О.Е.* Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ: Монография. – М.: АПК и ППРО, 2009.
6. *Елисеева М.Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. – СПб., 2008.
7. *Елисеева М.Б., Цейтлин С.Н.* Говорят дети. Словарь-справочник детских речевых инноваций. – СПб.: Нива, 1996.
8. *Исенина Е.И.* Дословесный период развития речи у детей. – Саратов, 1986.
9. *Касевич В.Б.* Онтолингвистика, типология и языковые правила // Язык и речевая деятельность. – СПб., 1998. – Т. 1.
10. *Кольцова М.М.* Ребенок учится говорить. – М., 1979.
11. *Левина Р.Е.* Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. – М., 1961.
12. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. – М., 1997.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 189
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

13. *Леонтьев А.А.* Слово в речевой деятельности. – М., 1965.
14. *Лепская Н.И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). – М., 1997.
15. *Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М.* Язык и дети. – М., 1981.
16. *Ушакова Т.Н.* Психолингвистика. – М., 2006.
17. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М., 2000.
18. *Шахнарович А.М., Юрьева Н.М.* Психолингвистический анализ семантики и грамматики. – М., 1990.
19. *Шахнарович А.М.* Общая психолингвистика. – М., 1995.

Практическое занятие 21

Освоение ребенком русского языка как второго в ситуации естественного билингвизма

Вопросы

1. Опишите условия и пути вхождения в язык детей-инофонов по сравнению с русскоязычными детьми
2. Причины возникновения ошибок в устной и письменной речи у детей-инофонов. Межъязыковая интерференция.
3. Особенности словаря детей-инофона
4. Особенности овладения письмом младшими школьниками-инофонами.

Задания

1. Раскройте понятия: «первый язык» (Я1), «второй язык» (Я2), «родной язык» (РЯ), «доминантный язык» (ДЯ), «иностраный язык» (ИЯ), естественный (бытовой) и искусственный (учебный) билингвизм, дети-инофоны, межъязыковые интерференции
2. Составьте таблицу «Типичные ошибки в устной и письменной речи детей-инофонов»
3. Конспект статьи: *Цейтлин С.Н.* Специфические ошибки азербайджанско-русских билингвов в письменной речи // Русистика и современность: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., 17-18 сент. 2004 г. - СПб., 2005. - Т.2: Диалог культур в обучении русскому языку и русской словесности.
4. Конспект статьи: *Протасова Е.Ю., Корнеев А.А.* Анализ ошибок при овладении письмом у двуязычных детей // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: Сборник статей к юбилею доктора филологических наук,

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 190
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

профессора С.Н. Цейтлин. / Под ред. Т.А. Кругляковой, Т.В. Кузьминой – СПб., 2013.

Литература

1. *Ананьев Б. Г.* Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. В кн. "Психология чувственного познания" - М., 1960.
2. *Вишневская Г.М.* Билингвизм и его аспекты: Учебное пособие. – Иваново, 1997.
3. *Гузев В.В., Остапенко А.А.* Методологические основы обучения детей-инофонов письму на неродном русском языке // Педагогические технологии. - 2013. - № 1.
4. *Залевская А.А.* Введение в психоллингвистику. – М., 1999.
5. *Земляная Н.Н.* Некоторые типичные ошибки носителей азербайджанского языка при употреблении русских локативных синтаксем (из + Род.п.; с + Род. п.) со значением исходного пункта движения / Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. *Т.А. Круглякова.* – СПб., 2010.
6. *Иванцова Т.М.* Освоение категории числа русских существительных детьми-инофонами / Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. *Т.А. Круглякова.* – СПб., 2010.
7. *Круглякова Т.А.* О чем говорят ошибки в диктантах билингвов? На материале речи русско-испанского билингва // Сб-к докладов международной конференции и VII международного научно-практического семинара «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века». – Прага, 2013.
8. *Марголина Т.М.* Исследование сформированности адъективного словаря у младших школьников-инофонов / Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. *Т.А. Круглякова.* – СПб., 2010.
9. *Мамедов Г.Ф.* Психология формирования русского произношения у учащихся начальных классов азербайджанской школы.- Дисс. На соискание уч. степени к.пс.н. – Баку, 1984.
10. *Маркина Н.А.* Языковая адаптация иностранных детей-мигрантов в условиях российской школы. – М., 2010.
11. *Остапенко Е.М.* Особенности употребления глаголов движения детьми-инофонами младшего школьного возраста / Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. *Т.А. Круглякова.* – СПб., 2010.
12. *Протасова Е.Ю., Корнеев А.А.* Анализ ошибок при овладении письмом у двуязычных детей // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики:

	АДАптированные учебно-методические материалы: учебное пособие «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 191

Сборник статей к юбилею доктора филологических наук, профессора С.Н. Цейтлин. / Под ред. Т.А. Кругляковой, Т.В. Кузьминой – СПб., 2013.

13. *Рогоженикова Г.С.* Некоторые наблюдения над конструированием количественно-именных сочетаний детьми-инофонами / Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. Т.А. Круглякова. – СПб., 2010.

14. *Рытникова В.А.* Особенности субстантивного русскоязычного словаря детей-инофонов младшего школьного возраста / Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. Т.А. Круглякова. – СПб., 2010.

15. *Сабаткоев Р.Б.* Лингвометодические основы обучения русскому языку детей мигрантов в общеобразовательных школах Российской Федерации: монография. – М., 2010.

16. *Сабаткоев Р.Б.* Работа над развитием связной русской речи детей мигрантов в общеобразовательных школах Российской Федерации. – М., 2011.

17. *Цейтлин С.Н.* Специфические ошибки азербайджанско-русских билингов в письменной речи // Русистика и современность: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., 17-18 сент. 2004 г. - СПб., 2005. - Т.2: Диалог культур в обучении русскому языку и русской словесности.

18. *Шульга Н.П.* Характерные ошибки при освоении русского языка итальяноязычными детьми дошкольного возраста / Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллективная монография / сост. Т.А. Круглякова. – СПб., 2010.

Интернет-ресурсы

- Федеральный портал «Российское образование» <http://www.edu.ru>
 Российский общеобразовательный портал <http://www.school.edu.ru>
 Естественнонаучный образовательный портал <http://www.en.edu.ru>
 Журнал «Вестник образования России» <http://www.vestniknews.ru>
 Педагогический энциклопедический словарь
<http://dictionary.fio.ru>
 Рубрикон: энциклопедии, словари, справочники <http://www.rubricon.com>
<http://detc.usu.ru/assets/amath0011/mp1.htm> – электронный учебник по системе *Maple*.
<http://www.rsl.ru/> – Российская государственная библиотека.
<http://elibrary.ru/defaultx.asp> – Научная электронная библиотека.
<http://edu.of.ru>. – Российский образовательный портал.
<http://www.ikprao.ru> – Официальный сайт Института коррекционной педагогики РАО.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	стр. 192
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

<http://www.logoped.ru> – Логопед. <http://www.autism.ru> – Аутизм.
<http://www.downsideup.org/index.htm> – Сервер Центра для детей с синдромом Дауна «Даунсайд Ап».
<http://www.danyloff.narod.ru> – Родителям глухого ребенка.
<http://curative.chat.ru> – Центр Лечебной Педагогике. <http://autist.narod.ru/> – Аутизм.
<http://www.hippotherapy.ru> – Русское иппотерапевтическое общество.
http://www.vitalhelp.org/russian/general_information.html – Санкт-Петербургская Лига жизненной помощи людям с проблемами развития.
<http://cpprk.reability.ru/> – Детская личность. <http://www.logos.pp.ru/Logos>.
<http://miloserdie.tellur.ru/> – Спешите делать добро!
<http://www.cerebralpalsy.ru/cpalsy.html> – Детский церебральный паралич.
<http://www.lekoteka.ru/index.html> – Лекотека.
<http://www.fpgr.ru/> – Благотворительный фонд «Поддержка гуманитарных программ». <http://www.specialneeds.ru/> – Дети с особенностями развития.
<http://www.dyslexia.ru/> – Дислексия.
<http://www.defectolog.ru/> – Дефектолог.ру. <http://www.osoboedetstvo.ru> – Особое детство.
<http://www.invalid-detstva.ru/index.php> – Особый ребенок.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ САМОАТТЕСТАЦИИ

Раздел I

1. Выявление связи языка с историей, культурой и обществом, изучение природы языкового знака и его соотнесенности с внеязыковой действительностью рассматривается в рамках одного из разделов науки о языке –
 - А) общего языкознания;
 - Б) частного языкознания;
 - В) диахронного языкознания;
 - Г) компаративного языкознания.

2. Особая система знаков, которая служит средством общения людей друг с другом –
 - А) слово;
 - Б) морфема;
 - В) язык;
 - Г) текст.

	АДАптированные учебно-методические МАТЕРИАЛЫ: учебное пособие «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 193
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

3. Объединение элементов, находящихся в отношениях и связях, образующих целостность, единство –

- А) синтагма;
- Б) система;
- В) парадигма;
- Г) морфемика.

4. Информационная система, которая обеспечивает восприятие, оценку, преобразование, хранение и порождение информации –

- А) информема;
- Б) сознание;
- В) предикация;
- Г) ментально-лингвальный комплекс.

5. Связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами, текст, взятый в событийном аспекте, называется

- А) дискурс;
- Б) речевой акт;
- В) монолог;
- Г) диалог.

6. Формы существования общенародного языка – это:

- А) устная и письменная речь;
- Б) буквы, знаки препинания, звуки, интонация;
- В) диалект, просторечие, жаргон и литературный язык;
- Г) этноязык, литературный язык.

7. Учение о звуковой стороне языка –

- А) фонетика;
- Б) акустика;
- В) фонематика;
- Г) артикуляция.

8. Фазы артикуляции:

- А) экскурсия, рекурсия, выдержка;
- Б) вокализация, степень подъема, лабиализация;
- В) смыкание, размыкание, палатализация;
- Г) дыхание, голосообразование.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 194

9. Частичное изменение артикуляции смежных звуков, приспособление гласного к согласному –

- А) метатеза;
- Б) аккомодация;
- В) ассимиляция;
- Г) диссимиляция.

10. Уподобление одних звуков другим, соседним или близким к ним в речи, состоящее в изменении артикуляции одних звуков применительно к другим –

- А) метатеза;
- Б) аккомодация;
- В) ассимиляция;
- Г) диссимиляция.

11. Замена одного из двух одинаковых или сходных звуков в слове (смежных или несмежных) другим звуком, отличным или менее сходным с ним –

- А) метатеза;
- Б) аккомодация;
- В) ассимиляция;
- Г) диссимиляция.

12. Перестановки в слове звуков или слогов –

- А) метатеза;
- Б) аккомодация;
- В) ассимиляция;
- Г) диссимиляция.

13. Безударные слова называются

- А) клитики;
- Б) синтагмы;
- В) эпентезы;
- Г) протезы.

14. Автор акустической (сонорной) теории слога –

- А) Л.В. Бондарко и Ю.С. Маслов;
- Б) Р.И. Аванесов;
- В) Л.В. Щерба;
- Г) А.И. Максаков.

	АДАптированные учебно-методические МАТЕРИАЛЫ: учебное пособие «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 195

15. Общепринятая в данном языке система правил написания, передачи на письме значащих единиц речи – слов в их различных грамматических формах – это

- А) пунктуация;
- Б) орфография;
- В) графика;
- Г) идеография.

16. Раздел языкознания, изучающий словарный состав языка – А) омонимия;

- Б) социология;
- В) метонимия;
- Г) лексикология.

17. Раздельнооформленное, устойчивое, воспроизводимое сочетание компонентов, значение которого экспрессивно, не выводимо из значения компонентов и возникает в результате образного переосмысления свободного словосочетания, предложения или другой грамматической конструкции –

- А) диалектизм;
- Б) неологизм;
- В) архаизм;
- Г) фразеологизм.

18. Раздел языкознания, который изучает структуру слова, его морфемный состав; напрямую связан со словообразованием –

- А) морфемика;
- Б) морфология;
- В) грамматика;
- Г) орфография.

19. Процесс, при котором аффиксы утрачивают свое значение и основа, ранее производная и членимая, становится равной корню, непроизводной и нечленимой –

- А) опрощение;
- Б) переразложение;
- В) усложнение;
- Г) чередование.

	АДАптированные учебно-методические материалы: учебное пособие «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности»	стр. 196
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

20. Самостоятельный раздел науки о языке, процесс образования нового слова на базе однокоренного слова (или слов) по существующим в языке словообразовательным моделям –

- А) деривация;
- Б) этимология;
- В) морфология;
- Г) морфемика.

21. Слияние сокращенных слов определенных словосочетаний в одно слово –

- А) сложение основ;
- Б) аббревиация;
- В) аффиксация;
- Г) чередование основ.

22. Учение о частях речи и их грамматических категориях (рода, числа, падежа, времени, вида, наклонения и др.), находящихся свое выражение в соответствующих системах форм является предметом

- А) морфемики;
- Б) морфологии;
- В) синтаксиса;
- Г) деривации.

23. Лексико-грамматические классы слов, обладающие тождественными обобщенно-семантическими и грамматическими признаками –

- А) части речи;
- Б) грамматические категории;
- В) морфологические категории;
- Г) словообразовательный формант.

24. Номинативная синтаксическая единица, состоящая из двух или более знаменательных слов, связанных непрерывно грамматически и лексико-семантически, –

- А) словосочетание;
- Б) согласование;
- В) управление;
- Г) примыкание.

25. Основная единица синтаксиса, обладающая смысловой и интонационной законченностью –

- А) словосочетание;

	АДАптированные учебно-методические МАТЕРИАЛЫ: учебное пособие «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 197

- Б) часть речи;
- В) предложение;
- Г) лексема.

Разделы II-III

1 вариант

1. Речь как высшая психическая функция ...
 - А) социально обусловлена;
 - Б) биологически обусловлена;
 - В) обладает большой пластичностью входящих компонентов;
 - Г) обладает малой пластичностью входящих компонентов.

2. Согласно концепции А.Р. Лурия, программирование и контроль деятельности осуществляет ... блок (и).
 - А) первый;
 - Б) второй;
 - В) третий;
 - Г) первый и третий;
 - Д) первый и второй.

3. Речь ... психические процессы.
 - А) организует;
 - Б) развивает;
 - В) дифференцирует;
 - Г) связывает.

4. Обусловленность речи прошлым опытом, потребностями, установками, эмоциями, целями и мотивами есть проявление ... речевой деятельности.
 - А) предметности;
 - Б) субъективности;
 - В) эмоциональности;
 - Г) семантической.

5. ... отмечал, что «мысль не воплощается, а совершается в слове».
 - А) Л.С. Выготский;
 - Б) А.Н. Леонтьев;
 - В) С.Л. Рубинштейн;

	АДАптированные учебно-методические МАТЕРИАЛЫ: учебное пособие «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 198

- Г) А.А. Леонтьев;
- Д) А.М. Шахнарович.

6. Речевые ... есть самостоятельные процессы подчиненные сознательной цели, не имеющие самостоятельного побуждения.

- А) действия;
- Б) операции;
- В) процессы;
- Г) умения;
- Д) навыки.

7. ... функция относится к факультативным функциям речи.

- А) Национально-культурная;
- Б) Коммуникативная;
- В) Экспрессивная;
- Г) Познавательная.

8. В ... выделены синтаксический, семантический, фонологический компоненты, соотносимые с контекстом или прагматическими правилами.

- А) стохастической модели;
- Б) модели непосредственных составляющих;
- В) модели трансформационной грамматики;
- Г) когнитивных моделях;
- Д) отечественной психолингвистической теории.

9. На ... уровне смыслового восприятия воспроизводятся ответные действия, реплики, высказывания.

- А) побуждающем;
- Б) формирующем;
- В) реализующем;
- Г) контролирующем.

10. Недостатки протекания этапа ... проявляются в трудностях подбора слов, их несогласованности в роде, числе и падеже.

- А) мотивации;
- Б) внутреннего программирования;
- В) лексико-грамматического структурирования;
- Г) моторного программирования;
- Д) моторной реализации.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 199
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

11. Сенсорная депривация, сохранность или поврежденность мозговых структур, тип межполушарной асимметрии относятся к ... факторам, влияющим на речевое развитие ребенка.

- А) социальным;
- Б) биологическим;
- В) сенсорным;
- Г) когнитивным.

12. Усвоение звуковой стороны речи начинается с усвоения:

- А) интонации;
- Б) ритма;
- В) звукового состава слова;
- Г) темпа;
- Д) тембра.

13. Отличительной особенностью этапа ... является невозможность адекватного понимания смысла вне учета контекста и используемых ребенком невербальных средств.

- А) однословных высказываний;
- Б) трехсловных конструкций;
- В) многочленных конструкций;
- Г) связной речи.

14. Первым этапом формирования значения является наличие у слова

- А) ситуативной закрепленности;
- Б) предметной соотнесенности;
- В) понятийной соотнесенности;
- Г) синтаксической зависимости;
- Д) грамматических обязательств.

15. Для ... формы речи характерно то, что она осознается с самого начала усвоения, на начальных этапах не используется как средство общения, характеризуется необходимостью особого внимания овладению техническими предпосылками.

- А) письменной;
- Б) устной;
- В) экспрессивной;
- Г) импрессивной.

	АДАптированные учебно-методические МАТЕРИАЛЫ: учебное пособие «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 200

16. Согласно «теории стекла» А.Р. Лурия, впервые осознанное отношение к слову возникает в процессе

- А) обучения чтению и письму;
- Б) освоения звуковой стороны речи;
- В) усвоения интонации речи;
- Г) усвоения лексики и фразеологизмов.

17. По теории ... мозг есть единое целое со специфической ролью каждого участка, включенных в выполнение ряда взаимосвязанных функций.

- А) динамической локализации высших психических функций;
- Б) формирования двигательного акта;
- В) функциональной асимметрии коры больших полушарий головного мозга;
- Г) уровневости организации движений.

18. Согласно концепции А.Р. Лурия, прием, переработку и хранение информации, поступающей из внешнего мира осуществляет:

- А) первый;
- Б) второй;
- В) третий;
- Г) первый и третий;
- Д) первый и второй.

19. Речь и язык ... друг друга

- А) исключают;
- Б) дополняют;
- В) предполагают;
- Г) развивают.

20. Обусловленность деятельности человека фиксированными понятиями языка, социальными ролями, ценностями, социальными нормами есть проявление речевой деятельности.

- А) предметности;
- Б) субъективности;
- В) эмоциональности;
- Г) семантичности.

21. ... утверждал(а), что «речевая деятельность есть некая абстракция, не соотносимая непосредственно с «классическими» видами деятельности»

- А) А.А. Леонтьев;
- Б) А.Н. Леонтьев;

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 201

- В) С.Л. Рубинштейн;
- Г) Т.В. Ахутина;
- Д) И.А. Зимняя.

22. ... единицы – это речевые действия и операции, находящиеся друг с другом в иерархических отношениях.

- А) Коммуникативно-речевые;
- Б) Когнитивно-речевые;
- В) Психолингвистические;
- Г) Лингвистические;
- Д) Психологические.

23... функция речи выступает в трех вариантах: индивидуально-регулятивном, коллективно-регулятивном, саморегулятивном:

- А) Национально-культурная;
- Б) Номинативная;
- В) Коммуникативная;
- Г) Экспрессивная;
- Д) Эстетическая.

24. В ... порождение речевого высказывания предполагает следующую общую схему: мотивация → процессы ориентировки → внутреннее программирование → грамматико-семантическая реализация → моторное программирование → моторная реализация:

- А) стохастической модели;
- Б) модели непосредственных составляющих;
- В) модели трансформационной грамматики;
- Г) когнитивных моделях;
- Д) отечественной психолингвистической теории.

25. На ... уровне смыслового восприятия осуществляются фазы смыслового прогнозирования, вербального сличения, установления смысловых связей между словами и смысловыми звеньями и фаза смыслоформулирования:

- А) побуждающем;
- Б) формирующем;
- В) реализующем;
- Г) контролирующем.

26. Недостатки протекания этапа ... проявляются в нарушениях связности, последовательности и логичности сообщения.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 202

- А) мотивации;
- Б) внутреннего программирования;
- В) лексико-грамматического структурирования;
- Г) моторного программирования;
- Д) моторной реализации.

27. Возраст коммуникаторов, преобладающий характер и стиль общения, речевая среда относятся к ... факторам, влияющие на речевое развитие ребенка.

- А) социальным;
- Б) биологическим;
- В) сенсорным;
- Г) когнитивным.

28. Последней появляющейся голосовой реакцией на довербальном этапе развития речи является:

- А) гуканье, гуление;
- Б) крик;
- В) лепет;
- Г) модулированный лепет.

29. На этапе однословных высказываний используемые ребенком слова...

- А) неизменяемы в роде, числе падеже;
- Б) не соотносимы с какой-либо частью речи;
- В) изменяемы в роде, числе падеже;
- Г) относятся к определенной части речи.

30. ... ценность определенной морфологической формы и категории оказывает наиболее сильное влияние на последовательность ее усвоения.

- А) прагматическая;
- Б) эстетическая;
- В) когнитивная;
- Г) лингвистическая;
- Д) эмоциональная.

31. Детская речевая инновация – самостоятельно созданная или модифицированная ребенком языковая единица, ... в общем употреблении.

- А) отсутствующая;
- Б) присутствующая;
- В) изредка встречающаяся;
- Г) часто встречающаяся.

	АДАптированные учебно-методические МАТЕРИАЛЫ: учебное пособие «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 203

32. Осваивая способы организации текста, вначале ребенок овладевает:

- А) интонацией перечисления;
- Б) передачей соединительных, противопоставительных и подчинительных отношений союзным способом;
- В) передачей временных и причинных соотношений при помощи наречий и категории времени;
- Г) передача причинно-следственных, целевых и условных связей.

33. Определение билингвизма как практики «попеременного пользования двумя языками» предложено

- А) У.Вайнрайхом;
- Б) А.Н. Леонтьевым;
- В) С.Н.Цейтлин;
- Г) А.А. Леонтьевым

34. Носитель иностранного языка и соответствующей картины мира - это

- А) реципиент;
- Б) информант;
- В) инофон;
- Г) билингв

35. Речевая среда – это

- А) дискурс;
- Б) инпут;
- В) инсталляция
- Г) конвергенция

36. Симплификация – это стратегия

- А) усложнения;
- Б) упрощения;
- В) сохранения;
- Г) переноса

37. В буквальном переводе интерференция – это

- А) усложнение;
- Б) упрощение;
- В) сохранение;
- Г) перенос

	АДАптированные учебно-методические МАТЕРИАЛЫ: учебное пособие «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	стр. 204

38. В каком возрасте русскоязычные дети правильно выбирают глагол нужного вида в большинстве ситуаций:

- А) в 1 год 6 мес.;
- Б) в 2 – 3 года;
- В) в 4 -5 лет;
- Г) в 6 – 7 лет

39. К какому возрасту у русскоязычных детей проходит период «замороженного именительного»

- А) в 1 год 6 мес.;
- Б) в 2 – 3 года;
- В) в 4 -5 лет;
- Г) в 6 – 7 лет

40. Выделите речевые функции правого полушария:

- А) фразеологизмы и речевые штампы
- Б) фонемное распознавание речи
- В) прямое значение слов
- Г) метафоры и переносное значение слов

41. При угнетении какого полушария испытуемые классифицировали высказывания следующим образом:

- А) Одна группа высказываний: «*Ваня побил Петю*», «*Ваня побит Петей*».
- Б) Другая группа высказываний: «*Петя побил Ваню*», «*Петя побит Ваней*».

42. Выделите методы, связанные со сканированием мозга:

- А) компьютерная томография
- Б) электроэнцефалография
- В) хирургическое вмешательство
- Г) ядерно-магнитный резонанс

43. Кто из перечисленных ученых активно использовал в своей практике хирургические методы, позволившие обнаружить интересные закономерности, связанные с межполушарной асимметрией?

- А) А.Р. Лурия
- Б) Роджер Сперри
- В) Р.О. Якобсон
- Г) Джуд Вада

44. Выделите речевые функции левого полушария:

- А) фразеологизмы и речевые штампы
- Б) фонемное распознавание речи
- В) прямое значение слов
- Г) интонация

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 205
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

45. При угнетении какого полушария испытуемые классифицировали высказывания следующим образом:

А) Одна группа высказываний: «*Ваня побил Петю*», «*Петя побит Ваней*».

Б) Другая группа высказываний: «*Петя побил Ваню*», «*Ваня побит Петей*».

46. Выделите методы, которые используются для изучения функциональной асимметрии мозга:

А) компьютерная томография

Б) унилатеральная электросудорожная терапия

В) ядерно-магнитный резонанс

Г) методика электрического раздражения мозга

47. Кто из перечисленных ученых разработал методику, связанную с введением химического вещества в сонную артерию, для определения доминантности того или иного полушария?

А) А.Р. Лурия

Б) Роджер Сперри

В) Р.О. Якобсон

Г) Джуд Вада

48. Выберите правильный ответ. Психоллингвистика занимается изучением предметного поля:

А) язык и мозг;

Б) язык и общество;

В) язык и культура;

Г) язык и психика.

49. Кто из нижеперечисленных лингвистов внес существенное уточнение в классификацию афатических расстройств?

А) Л.В. Щерба

Б) Р.О. Якобсон

В) В.Б. Касевич

Г) А.А. Залевская

50. Допишите пропущенное в цитате из работы Л.В. Щербы «О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании»:

«В дальнейшем я буду называть процессы говорения и понимания _____ (первый аспект языковых явлений), всячески подчеркивая при этом, что процессы понимания, интерпретации знаков языка являются не менее важными в совокупности того явления, которое мы называем «языком», и что они обуславливаются тем же, чем обуславливается возможность и процессов говорения» (Щерба, с. 24).

51. А.Р. Лурия является выдающимся отечественным ученым и создателем новой науки:

А) социоллингвистики

	АДАптированные учебно-методические материалы: учебное пособие «Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности» РУМЦ СЗФО ЧГУ	
		стр. 206

Б) нейролингвистики

В) психолингвистики

Г) этнолингвистики

52. Выберите правильный ответ. Психолингвистику иногда определяют как

А) философскую лингвистику

Б) историческую лингвистику

В) экспериментальную лингвистику

Г) математическую лингвистику

53. Работы кого из нижеперечисленных физиологов послужили физиологическим базисом для моделирования процессов речевой деятельности?

А) И.П. Павлов

Б) Н.П. Бернштейн

В) И.М. Сеченов

Г) А.А. Ухтомский

54. Допишите пропущенное в цитате из работы Л.В. Щербы «О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании»:

«Человечество в области языкознания искони и занималось подобными умозаклечениями, делаемыми, однако, не на основании актов говорения и понимания какого-либо одного индивида, а на основании всех (в теории) актов говорения и понимания, имевших место в определенную эпоху жизни той или иной общественной группы. В результате подобных умозаклчений создавались словари и грамматики языков, которые могли бы называться просто «языками», но которые мы будем называть _____ (второй аспект языковых явлений), оставляя за словом «язык» его общее значение» (Щерба, с. 25).

55. А.Н. Леонтьев, выдающийся отечественный психолог, чьи работы послужили психологическим базисом для создания отечественной психолингвистики, является основателем

А) нейропсихологии

Б) теории установки

В) теории деятельности

Г) теории внутренней речи

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 207
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

СЛОВАРЬ ОСНОВНЫХ ТЕРМИНОВ И ПОНЯТИЙ

Активный словарь – слова, которые ребенок не только понимает, но активно, сознательно при всяком подходящем случае употребляет в речи.

Вопрос – словесное обращение, требующее ответа.

Поисковые вопросы – это вопросы, направленные на раскрытие доступных ребенку связей между предметами и явлениями.

Репродуктивные вопросы – это вопросы, требующие простой конструкции – названия или описания знакомых ребенку явлений, предметов, фактов.

Диалогическая речь – это речь, обусловленная ситуацией и контекстом предыдущего высказывания.

Загадка – это образное, картинное описание характерных признаков и явлений.

Качественное развитие словаря – развитие значений слов.

Контекстная речь – это речь, при которой смысл раскрывается из самого контекста, вне зависимости от непосредственной ситуации и непосредственного общения с собеседниками.

Моделирование – воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения.

Монологическая речь – связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей.

Образец рассказа – это краткое живое описание, какого-либо события, доступное детям для подражания или заимствования.

Описание – это характеристика предмета в статике.

Оценка детской речи – мотивированное суждение о речевом высказывании ребенка, характеризующее качество выполнения речевой деятельности.

Пассивный словарь – слова, которые ребенок понимает, связывает с определенными представлениями, но не употребляет.

Пересказ – осмысленное воспроизведение литературного образа в устной речи.

План пересказа – это 2 – 3 вопроса, определяющие его содержание и последовательность.

Повествование – это связный рассказ о каких-нибудь событиях.

Повторное проговаривание – преднамеренное, многократное повторение одного и того же речевого элемента с целью его запоминания.

Рассуждение – это логическое изложение материала в форме доказательства.

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	стр. 208
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

Речевой навык – это речевое действие, достигшее степени совершенства, способность осуществить ту или иную информацию.

Речевое умение – особая способность человека, которая становится возможной в результате развития речевых навыков.

Речевой образец – правильная, предварительно продуманная деятельность педагога, предназначенная для подражания детьми и их ориентировки.

Связная речь – смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание.

Связная речь – это единое, смысловое, структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки.

Ситуативная речь – это речь, смысловое содержание становится понятным в связи с конкретной ситуацией.

Словотворчество – симптом овладения ребенком «музыкальной действительностью».

Словарная работа – целенаправленная педагогическая деятельность обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка.

Творческое рассказывание – это речевая деятельность, результатом которой является придуманный детьми рассказ, с самостоятельно созданными новыми образами, ситуациями, действиями, с естественно развивающимся сюжетом, с логически взаимосвязанными звеньями сюжета.

Затекст – фрагмент действительности, описываемый в тексте в том ракурсе, в котором он видится автору.

Подтекст – скрытая информация, извлекаемая из текста благодаря ассоциативности единиц и их способности к приращению смысла.

Для понимания текста используются смысловые скважины (при их опускании смысл не нарушается).

Информационная насыщенность – общее количество информации в тексте, которое может находиться в прямой зависимости от длины текста и от разнообразия словаря и является величиной абсолютной.

Информативность текста – потенциальная интерпретационная характеристика текста, позволяющая прогнозировать меру адекватности смыслового восприятия и интерпретации реципиентами получаемого сообщения. Информативность текста является величиной относительной.

Текст как сложное семантическое образование обладает рядом характеристик: цельность, связность, эмотивность, креализованность, прецедентность, скважность. Основные характерные черты текста – связность и целостность.

Связность – присуща 3 – 5 (не более 7) предложениям, объединенным в семантическое целое. Связность либо есть, либо ее нет. Она не может быть в большей или меньшей степени. Связность нельзя определить на основании какого-то одного признака, но они обязательно есть. Признаки связности

	АДАптиРОВАННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ: УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ	стр. 209
	«ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	
	РУМЦ СЗФО ЧГУ	

возникают в ходе порождения текста как следствие его целостности. Признаки связности имеют ретроспективный характер (они не задаются коммуникативной интенцией говорящего, а проявляются в ходе порождения текста). Связность может быть одномерной (на 2 соседних предложениях) и многомерной (на нескольких предложениях не примыкающих друг к другу).

Признаки связности:

- грамматическая зависимость предложений-реплик от исходного предложения (синтаксическая неполнота, грамматическая согласованность с исходным предложением);
- синсемантическая связность предложений (специфическое употребление местоимений);
- соотнесенность компонентов с точки зрения актуального членения (порядок слов предложений-реплик);
- семантико-грамматические признаки типа «мягких» и «твердых начал»;
- фонетическая соотнесенность связанных компонентов (интонация, паузирование);
- коммуникативная соотнесенность компонентов;
- стилистическая специфичность на фоне остального текста;
- характеристики актуального членения; ~~грамматические~~ **тические** признаки.

Цельность – характеристика текста как смыслового единства. Определяется цельность на протяжении всего текста и существует в виде иерархической организации смысловых программ воспринимаемого текста. Возникает цельность во время общения и для одних текст может быть хорош с точки зрения цельности, а для других – плох. Психолингвистическая суть феномена цельности текста коренится в единстве коммуникативной интенции говорящего и иерархии планов речевого высказывания. Смысловое тождество сохраняется от одной последовательной ступени компрессии к другой. На основании внешних признаков цельности человек способен, не дожидаясь восприятия всего текста, прогнозировать его границы, объем, содержание. Цельность может быть в большей или меньшей степени. В тексте могут быть выделены основные и маргинальные (второстепенные) смысловые компоненты.

Признаки цельности текста:

- признаки, заданные коммуникативной интенцией и реализуемые на всем тексте как смысловом единстве,
- признаки через повторяемость (например: и он пришел, и встретил там, и заговорил он...),
- признаки границ цельного текста (например: жили-были ... вот и сказке конец).