

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**Методические указания по выполнению практических занятий по
дисциплине**

«Психолингвистика с основами онтолингвистики»

для студентов направления подготовки

44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность (профиль) Начальное образование и логопедия

Ставрополь, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Тема 1. Введение в психолингвистику	4
Тема 2. Методы психолингвистики.....	10
Тема 3. Структура и средства речевой деятельности.....	23
Тема 4. Психологическая структура значения.....	33
Тема 5-6. Функции и формы речи.....	37
Тема 7-8. Модели порождения и восприятия речевого высказывания.....	44
Тема 9. Языковая способность.....	50
Тема 10. Речь в системе психических процессов.....	55
Тема 11. Периодизация развития детской речи.....	59
Тема 12. Довербальное и раннее вербальное развитие ребенка.....	64
Тема 13. Характеристика развития лексико-грамматической стороны речи в дошкольном возрасте.....	
Тема 14. Развитие связной речи в онтогенезе.....	

ВВЕДЕНИЕ

Предлагаемый в рамках направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль «Начальное образование и логопедия» курс, посвященный детальному изучению психолингвистических основ логопедии, призван сформировать компетенции, направленные на понимание взаимосвязи речевых и психических процессов.

Цель курса «Психолингвистика с основами онтолингвистики» – формирование набора профессиональных компетенций (ОПК-8) будущего бакалавра по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и формирование у студентов целостного представления о природе речевой деятельности на основе изучения механизмов порождения и восприятия речи, а также рассмотрение особенностей работы этих механизмов в связи с функциями речевой деятельности в обществе и с развитием личности.

Задачи дисциплины:

- сформировать целостное представление о психолингвистике как науке о закономерностях функционирования сложноорганизованного психолингвистического механизма, способного порождать, воспринимать и дифференцировать речевые сигналы;

- сформировать представление о современных тенденциях в развитии психологических и лингвистических исследований,

- сформировать представление об общих вопросах организации речи;

- сформировать представление о состоянии мыслительных процессов, порождающих и воспринимающих речь.

- научить оперированию психолингвистическими терминами;

- использовать психолингвистическую теорию для объяснения языковых фактов и явлений;

- ориентироваться в приемах и методах психолингвистического анализа готовой речевой продукции;

- выявлять типологию речевых ошибок, определять способы их устранения.

Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины

Индекс	Формулировка:
ОПК-8	Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний

Продолжительность курса «Психолингвистика» один семестр, форма контроля – экзамен. Предусмотрены различные формы текущего контроля, а также самостоятельная работа бакалавров.

ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Практическое занятие 1.

Тема. Введение в психолингвистику

Цель: сформировать целостное представление о психолингвистике как науке о закономерностях функционирования сложноорганизованного психолингвистического механизма, способного порождать, воспринимать и дифференцировать речевые сигналы.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о теории и методологии психолингвистики, ее экспериментально-методическом аппарате, умение использовать аналитический аппарат психолингвистики в практике психолого-педагогического изучения детей с нарушениями в развитии с целью определения надежных показателей их речеязыкового и когнитивного развития.

Формируемые компетенции или их части: ОПК-8 - способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о сущности психолингвистического подхода к анализу речевых нарушений.

Теоретическая часть

Психолингвистика — наука, изучающая психологические и лингвистические аспекты речевой деятельности человека, социальные и психологические аспекты использования языка в процессах речевой коммуникации и индивидуальной речемыслительной деятельности.

Предметом исследования психолингвистики (ПЛ) является прежде всего *речевая деятельность* как специфически человеческий вид деятельности, ее психологическое содержание, структура, виды (способы), в которых она осуществляется, формы, в которых она реализуется, выполняемые ею функции. Другим важнейшим предметом изучения психолингвистики выступает *язык* как основное **средство** осуществления речевой и индивидуальной речемыслительной деятельности, функции основных *знаков языка* в процессах речевой коммуникации.

Наконец, еще одним основным предметом исследования ПЛ является *человеческая речь*, рассматриваемая как **способ реализации** речевой деятельности (речь как психофизиологический процесс порождения и восприятия речевых высказываний; различные виды и формы речевой коммуникации).

Наличие не одного, а сразу нескольких предметов исследования ПЛ обусловлено спецификой этой области научного знания, тем, что психолингвистика является «синтетической», комплексной наукой, возникшей на основе своеобразного и уникального объединения, частичного слияния двух древнейших наук человеческой цивилизации — психологии и науки о языке (лингвистики).

Выделение в качестве основного и самостоятельного предмета ПЛ психофизиологического процесса порождения и восприятия речи встречается в работах целого ряда отечественных и зарубежных исследователей, а наиболее полное научное обоснование такой подход получил в трудах И.А Зимней.

Предметом ПЛ «является структура процессов речепроизводства и рече-восприятия в их соотношении со структурой языка». В свою очередь, психолингвистические исследования направлены на анализ языковой способности человека применительно к речевой деятельности, с одной стороны, и к системе языка – с другой.

Объектом исследования психолингвистики выступают: человек как субъект речевой деятельности и носитель *языка*, процесс общения, коммуникации в человеческом обществе (основным средством осуществления которого и выступает речевая деятельность), а также процессы формирования речи и овладения языком **в онтогенезе** (в ходе индивидуального развития человека). Как указывает А.А. Леонтьев, «объектом психолингвистики всегда является *совокупность речевых событий или речевых ситуаций*. Этот объект – общий у нее с лингвистикой и другими «речеведческими» науками». При этом важнейшим объектом исследования ПЛ является субъект речевой деятельности – человек, использующий эту деятельность для овладения окружающей действительностью (идеальной и материальной).

Психолингвистические идеи до возникновения психолингвистики.

В.фон Гумбольдт понимал речевую деятельность и язык как связующее звено между социумом и человеком. Язык рассматривается в его диалектике – и как процесс, и как готовая данность, и как часть психической деятельности человека, и как общественное явление.

Ученик фон Гумбольдта Г. Штейнталь понимал язык только как процесс. Язык – не покоящаяся сущность, а протекающая деятельность. Язык рассматривается исключительно как индивидуально-психическое образование.

А.А. Потебня, последователь В.фон Гумбольдта, говорил, что речевой акт есть явление исключительно психическое, но язык. Слово вносит в этот акт культурное, социальное начало.

«Младограмматическое направление» в лингвистике XIX века (Г. Пауль, К. Бругман и др.) рассматривало язык не как процесс или совокупность процессов, а как систему «психических образов» или ассоциаций.

И.А. Бодуэн де Куртенэ рассматривал язык в широком смысле одновременно как определенный комплекс известных составных частей и категорий, существующих только в абстракции, и как непрерывно повторяющийся процесс, основывающийся на общительном характере человека и его потребности сообщать свои мысли другим людям.

Основоположник лингвистики XX века Ф. де Соссюр четко разделял собственно язык как абстрактную надиндивидуальную систему, языковую способность как функцию индивида и речь – индивидуальный акт, реализу-

ющий языковую способность через посредство языка как социальной системы.

Л.В. Щерба ввел понятие «психофизиологическая речевая организация индивида», которая вместе с обусловленной ею речевой деятельностью является социальным продуктом. Эта речевая деятельность – процессы говорения и понимания. Система языка – это некая социальная ценность, нечто единое и общеобязательное для всех членов данной общественной группы, объективно данное в условиях жизни этой группы.

Г. Гийом, создатель особой лингвистической дисциплины – психосистематики языка, – сосредоточивается на анализе языка не под углом зрения отношения «человек-человек», а в плане отношения «человек-мир (универсум)». Именно благодаря отношению всех и каждого к миру люди могут общаться друг с другом. Т.о. его взгляды близки к концепции «образа мира».

Гештальт. О. Нимайером было показано, что при восприятии предложения его грамматическая структура с самого начала воссоздается как единое целое, как гештальт.

Термин «психолингвистика» впервые прозвучал в статье американского психолога Н. Пронко (1946). Как отдельная наука она возникла в 1953 году в результате межуниверситетского семинара, организованного в июне-августе Комитетом по лингвистике и психологии Исследовательского Совета по социальным наукам в Университете Индиана (вдохновителями проекта были Ч. Осгуд, Д. Кэрролл, Т. Сибек). В результате была написана книга «Психолингвистика», основой концепции которой стали следующие основные источники.

Во-первых, математическая теория связи (коммуникации) Шеннона-Уивера. Главная ее черта – представление процесса коммуникации как трансляции некоторой информации от одного изолированного индивида (говорящего) к другому (слушающему).

Во-вторых, американская дескриптивная лингвистика.

В-третьих, необихевиористская психология в варианте Ч. Осгуда. Речь с точки зрения Осгуда есть система непосредственных или опосредованных (задержанных) реакций человека на речевые или неречевые стимулы. При этом речевые стимулы вызывают частично то же поведение, что соответствующие неречевые благодаря возникновению ассоциаций между речевым и неречевым стимулами. Речевое поведение опосредствовано системой фильтров, задерживающих и преобразующих речевой стимул (на входе) и (или) речевую реакцию (на выходе).

К особенностям психолингвистики первого поколения можно отнести

- реактивный характер: она целиком укладывается в схему «стимул-реакция» в модернизированном ее варианте; психолингвистика – теория речевого приспособления к среде, теория речи как орудия установления равновесия как внутреннего, так и в системе человек-среда;

- атомизм: психолингвистика имеет дело с отдельными словами, грамматическими связями (грамматическими формами);

- индивидуализм: психолингвистика – это теория речевого поведения индивида, вырванного не только из общества, но даже из реального процесса общения, который сведен к схеме передачи информации.

Психолингвистика второго поколения: Н. Хомский, Дж. Миллер.

Хомский (Чамский), строя свою психолингвистическую модель, шел принципиально иным путем, нежели Осгуд, а именно, не от бихевиоральной психологии, а от лингвистики, в частности, от им же разработанной трансформационной модели.

Термин «трансформационный» впервые введен в обиход учителем Хомского – Зелигом Харрисом. Хомский же представил этот подход в виде целостной модели описания языка – порождающей грамматики. «Порождает» эта грамматика текст. Существуют особого рода правила или операции (трансформационные), прилагаемые к синтаксической конструкции предложения как к единому целому.

Хомский выделял группу простейших синтаксических структур – ядерных («Петр читает книгу»), к которым применимы операции трансформации: пассивизация («Книга читается Петром»), отрицание («Петр не читает книгу») и др.

По Хомскому, последовательность порождения предложения такова. База (базовые грамматические отношения) порождает глубинные структуры. Глубинная структура подается в семантический компонент и получает семантическую интерпретацию; при помощи трансформационных правил она преобразуется в поверхностную структуру, которой далее дается фонетическая интерпретация при помощи правил фонологического компонента.

В дальнейшем развитии взглядов Хомского можно выделить три основных момента.

Во-первых, он стал встраивать в структуру своей модели не только грамматические, семантические и фонетические, но и так называемые прагматические правила – правила употребления языка.

Во-вторых, он развил свою более раннюю идею о принципиальном различии модели «языковой способности» и модели «языковой активности». Первая есть потенциальное знание языка, и оно-то, как раз и описывается порождающей моделью. Вторая – это процессы, происходящие при применении языковой способности в реальной речевой деятельности. Первая – предмет лингвистики, вторая – психологии. Первая определяет вторую, и первична по отношению к ней.

В третьих, Хомский последовательно обосновал и отстаивал идею врожденности языковых структур.

Психолингвистика третьего поколения («новая психолингвистика») связана с именами Дж. Верча, Джерома Брунера, Жоржа Нуазе.

Одним из тезисов Ж. Нуазе является необходимость разработки «автономной психолингвистики». Имеется в виду автономия от лингвистических моделей, т.е. преодоление изоморфизма языковых и психологических структур. Автономные психолингвистические операции имеют одновременно и когнитивную и коммуникативную природу. Они приобретают когнитивный характер, конкретно реализуясь в общении, взаимодействии, речевом воздействии.

Ж. Нуазе и Ж. Мелер считают психолингвистику частью когнитивной психологии.

Дж. Верч делает основной упор на одновременность переработки информации лингвистического и психологического характера, и т.д.

Психолингвисты третьего поколения относятся критично к преувеличению Хомским роли врожденных универсальных языковых структур (в качестве посылок Хомского выступает то, что эти структуры не даны в явном виде в языковом материале, и то, что ребенок может с успехом усвоить любой язык, которому его начнут учить).

Психолингвисты третьего поколения берут психолингвистические процессы в широком контексте мышления, общения, памяти, также для них полностью неприемлем принцип реактивности. В России важную роль в формировании психолингвистики сыграли труды Льва Выготского, который изучал взаимосвязь мышления и речи, а также Александра Лурии, исследовавшего афазии и изложившего психологическую концепцию речи как высшей психической функции.

Вопросы для обсуждения

1. Теория речевой деятельности как наука и ее место в системе научных дисциплин.
2. Задачи психолингвистики.
3. Отрасли психолингвистики и ее актуальные проблемы.
4. Предпосылки становления психолингвистики.
2. Возникновение психолингвистики. Психолингвистика первого поколения.
3. Психолингвистика второго поколения: Н. Хомский, Дж. Миллер..
4. Психолингвистика третьего поколения («новая психолингвистика»).
5. Отечественная психолингвистическая школа. Вклад Л.С.Выготского и А.Р. Лурия в теорию речевой деятельности.
6. Современные психолингвистические исследования.

Задания для формирования компетенций

1. Подготовиться к тестовому контролю знаний по теме.
2. Изучить теорию и подготовить рефераты и выступления по следующим вопросам темы практического занятия:
 - значение исследований Л.С.Выготского в возникновении и развитии психолингвистики;

- научные идеи В. Фон Гумбольдта, Бодуэна де Куртене, Л.В. Щербы в становлении и развитии психолингвистики.

2. Ознакомиться с видеоматериалами https://vk.com/video-85393518_456244926 Лев Выготский. Неклассический психолог и

https://vk.com/video-159467152_456239027 Гении и злодеи. Александр Лурия и подготовить эссе на тему «Вклад Л.Выготского и А.Лурия в отечественную науку»

3. Составить схему по теме: «История развития и становления психологии речи в России и за рубежом».

4. Раскройте взаимосвязь психологии речи и смежных дисциплин, раскройте это на конкретных примерах.

5. Приведите примеры тому, как данные смежных наук могут способствовать обогащению и развитию психологии речи. Почему считается, что это обогащение взаимное?

9. Каковы наиболее актуальные направления исследований в психологии речи Вам известны? Кто из ученых разрабатывают данные проблемы?

10. Составьте схему по теме: «История развития и становления психологии речи в России и за рубежом».

Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:

Перечень основной литературы:

1. Глухов, В. П. Психолингвистика : учебник и практикум для вузов / В. П. Глухов. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 453 с.

2. Ивановская О. Г. Психолингвистика для дефектологов: Учебное пособие / Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина ; Московский городской педагогический университет, М.: ООО "Научно-издательский центр ИНФРА-М", 2024. - 279 с.

3. Микляева, Н. В. Психолингвистика: учебное пособие для вузов / Н. В. Микляева. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 321 с.

Перечень дополнительной литературы:

1. Глухов В.П. Практикум по психолингвистике [Электронный ресурс]: учебное пособие /В.П. Глухов. — Электрон. текстовые данные. — М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. — 180 с. — 978-5-4263-0545-8. — Режим доступа:

<https://www.iprbookshop.ru/145839.html?replacement=1>

2. Денисенко В.Н., Чеботарева Е.Ю. Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации: Учеб. пособие. — М.: РУДН, 2008. — 258 с.

3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. -3-е изд. - М.: Смысл; СПб.: Лань,. 2003.- 287 с.

4. Лурия А.Р. Язык и сознание. Издательство «Питер», 2020 – 436 стр.

5. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: Учебное пособие для вузов / В. П. Серкин. — М.: Издательство ПЧЕЛА, 2008. — 382 с.

6. Психолингвистика: учебное пособие (курс лекций) / сост. Г.Ю. Козловская —Ставрополь: 2019. - 144 с

Перечень учебно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся по дисциплине

1. Методические указания по выполнению практических работ по дисциплине «Психолингвистика»: Направление подготовки 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование. Направленность (профиль) – Дошкольная дефектология. Квалификация выпускника - бакалавр. Форма обучения - очная. Учебный план 2025 г. / Сев.-Кав. федер. ун-т. — Ставрополь: СКФУ, 2025, экземпляров неограничено

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения дисциплины

1. http://www.pedlib.ru/Books/4/0191/4_0191-1.shtml Педагогическая библиотека. Белянин В.П. Психолингвистика. Учебник. -- 2-е изд. — М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. - 232 с.

2. <http://iling-ran.ru/beta/publications/journals/vpl> сайт журнала «Вопросы психолингвистики»

3. [http:// ru.wikipedia.org/wiki/Психолингвистика](http://ru.wikipedia.org/wiki/Психолингвистика)

4. <http://tapemark.narod.ru/les/404d.html> Лингвистический энциклопедический словарь под ред. В. Н. Ярцевой

5. https://iling-ran.ru/web/ru/publications/psycholinguistics_books книги отдела «Психолингвистика»

6. Психолингвистика. СПб универ. Лекции (Т. В. Черниговская - Н. А. Слюсарь - Е. И. Риехакайнен [Электронный ресурс] // https://vk.com/video-175089840_456240347

7. Лев Выготский. Неклассический психолог [Электронный ресурс] // https://vk.com/video-174852324_45623902

8. - Александр Лурия. 2002[Электронный ресурс] // https://vk.com/video-159467152_456239027

Практическое занятие 2.

Тема. Методы психолингвистики как науки

Цель: сформировать целостное представление о психолингвистике как науке о закономерностях функционирования сложноорганизованного психолингвистического механизма, способного порождать, воспринимать и дифференцировать речевые сигналы.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о теории и методологии психолингвистики, ее экспериментально-методическом аппарате, умение использовать аналитический аппарат

психолингвистики в практике психолого-педагогического изучения детей с нарушениями в развитии с целью определения надежных показателей их речевого и когнитивного развития.

Формируемые компетенции или их части: ОПК-8 - способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о сущности психолингвистического подхода к анализу речевых нарушений.

Теоретическая часть

Ассоциативный эксперимент

Ассоциативный эксперимент (*associative experiment*) является наиболее разработанной техникой психолингвистического анализа семантики.

1. Процедура ассоциативного эксперимента. Испытуемым предъявляется список слов и говорится, что им необходимо ответить первыми приходящими в голову словами. Обычно каждому испытуемому дается 100 слов и 7–10 минут на ответы. Большинство реакций, приводящихся в ассоциативных словарях, получено от студентов университетов и колледжей в возрасте 17–25 лет, для которых язык стимулов является родным.

Существует несколько разновидностей ассоциативного эксперимента:

1. Свободный ассоциативный эксперимент. Испытуемым не ставится никаких ограничений на реакции.

1. Направленный ассоциативный эксперимент. Испытуемому предлагается давать ассоциации определенного грамматического или семантического класса (например, подобрать прилагательное к существительному).

2. Цепочечный ассоциативный эксперимент. Испытуемому предлагается реагировать на стимул несколькими ассоциациями – например, дать в течение 20 секунд 10 реакций.

2. Интерпретация ответов ассоциативного эксперимента. Есть много возможностей интерпретации результатов ассоциативного эксперимента. При анализе ответов ассоциативного эксперимента выделяют, прежде всего, синтагматические (1) и парадигматические (2) ассоциации:

(1) небо – голубое, машина – едет, курить – плохо

(2) стол – стул, отец – мать

Синтагматическими ассоциациями называются ассоциации, грамматический класс которых отличен от грамматического класса слова-стимула. Парадигматические ассоциации представляют собой слова-реакции того же грамматического класса, что и слова-стимулы. Они подчиняются принципу «минимального контраста», согласно которому чем меньше отличаются слова-стимулы от слов-реакций по составу семантических компонентов, тем более высока вероятность актуализации слова-реакции в ассоциативном процессе. Этот принцип объясняет, почему по характеру ассоциаций можно восстановить семантический состав слова-стимула: множество ассоциаций,

выданных на слово, содержит ряд признаков, аналогичных содержащимся в слове-стимуле.

Носитель языка по реакциям может достаточно легко восстанавливать стимул (в случае (3) это *каникулы*).

(3) *Летние 11; лето 10; отдых 6; короткие, скоро, ура 4; безделье, в Простоквашино, начались, школа 1.*

Считается, что парадигматические ассоциации отражают языковые отношения, а синтагматические – речевые.

Выделяют также родо-видовые отношения (4), реакции, имеющие фонетическое сходство со стимулом (5), клишированные (6) и личные (7):

(4) *животное – кошка, стол – мебель*

(5) *дом – том, мышка – книжка*

(6) *мастер – золотые руки, гость – каменный*

(7) *мужчина – я должен*

3. Значение результатов ассоциативного эксперимента. В силу того, что ассоциативный эксперимент обычно проводится на большом количестве испытуемых, можно построить таблицу частотного распределения слов-реакций на каждое слово-стимул. При этом можно будет вычислить семантическую близость (семантическое расстояние) между разными словами. Мерой семантической близости пары слов признается степень совпадения распределения ответов, т.е. сходство данных на них ассоциаций. Величина эта фигурирует в работах разных авторов под разными названиями: «коэффициент пересечения», «коэффициент ассоциации», «мера перекрытия».

Определение семантического расстояния между словами может помочь решить одну из возможных для лингвистики проблем – синонимии.

Именно потому, что в ходе ассоциативного эксперимента испытуемому предлагается реагировать на то или иное слово первым пришедшим в голову словом или словосочетанием, можно получить очень интересные результаты (8):

(8) *СТУДЕНТ (652 человека) – институт 44, вечный 41, студентка 39, бедный 34, заочник 28, веселый 20, молодой, хороший 18, плохой 16, стипендия 14, экзамен 11, абитуриент, мученик, преподаватель 10, вечное ощущение голода, вино, голод, голоден, прекрасные времена, психоз, пять лет отдыха – двадцать минут позора 1.*

Ассоциативный эксперимент показывает наличие в значении слова (а также предмета, обозначаемого словом) психологического компонента. Тем самым ассоциативный эксперимент дает возможность построить семантическую структуру слова. Он служит ценным материалом для изучения психологических эквивалентов того, что в лингвистике называется семантическим полем, и вскрывает объективно существующие в психике носителя языка семантические связи слов.

В этой же связи следует отметить, что главным преимуществом ассоциативного эксперимента является его простота, удобство применения, так как он может проводиться с большой группой испытуемых одновременно. Испытуемые работают со значением слова в «режиме употребления», что позволяет выделять и некоторые неосознаваемые компоненты значения. Так, по результатам эксперимента оказывается, что в слове *экзамен* в сознании носителей русского языка (и соответственно культуры) присутствует и такой психологический момент этого слова, как *трудный, страх, страшный, тяжелый* (9).

Большая часть ассоциаций обусловлена речевыми штампами, клише. При этом ассоциации также отражают различные аспекты родной культуры испытуемого (10) и текстовые реминисценции (11).

(10) *площадь – Красная*

(11) *мастер – Маргарита*

Ассоциативное поле у каждого человека свое и по составу наименований, и по силе связей между ними. Актуализация той или иной связи в ответе не случайна и может зависеть даже от ситуации (12). Несомненно влияние уровня образования человека на устройство его ментального лексикона. Так, ассоциативные эксперименты на материале русского и эстонского языков выявили, что лица с высшим техническим образованием дают чаще парадигматические ассоциации, а с гуманитарным – синтагматические.

(12) *друг – Мишка*

На характере ассоциаций сказываются и возраст, и географические условия, и профессия человека. По данным А.А. Леонтьева, разные реакции на один и тот же стимул давал житель Ярославля (13) или Душанбе (14), дирижер (15), медсестра (16) и строитель (17).

(13) *кисть – рябины*

(14) *кисть – винограда*

(15) *кисть – плавная, кисть – мягкая*

(16) *кисть – ампутация*

(17) *кисть – волосаяная*

Однако принадлежность к определенному народу, одной культуре делает «центр» ассоциативного поля в целом достаточно стабильным, а связи – регулярно повторяемыми в данном языке. По данным тверской психолингвистики А.А. Залевской, ассоциации зависят и от культурно-исторических традиций народа – русского (18), узбекского (19), французского (20).

(18) *друг – товарищ, (19) друг – враг, (20) друг – верный*

(18) *хлеб – соль, (19) хлеб – чай, (20) хлеб – вино.*

Показательны данные, полученные при сопоставлении ассоциаций в исторической перспективе. Так, когда сравнили ассоциации на одни и те же стимулы, то оказалось, что три самые частые реакции на слово-стимул в 1910 г. в среднем составляли примерно 46% всех ответов, а в 1954-м – уже около 60% всех ответов, т.е. самые частые реакции стали гораздо более частыми.

Это значит, что в результате стандартного образования, распространения телевидения и других средств массовой коммуникации стереотипность реакций увеличилась, люди стали думать более одинаково.

Метод семантического дифференциала

Метод **семантического дифференциала** (*semantic differential* – от греч. *semantikos* – означающий и лат. *differentia* – разность) служит для построения субъективных семантических пространств и относится к методам шкалирования. Это метод количественного (и одновременно качественного) индексирования значения слова с помощью двухполюсных шкал, на каждой из которых имеется градация с парой антонимических прилагательных.

Процедура проведения эксперимента с помощью этой методики заключается в следующем. Испытуемым предъявляется слово, и они должны отметить цифру, которая соответствует их представлению о слове. На каждой шкале нанесена градация от +3 до –3 или просто 7 делений.

1	хороший
2	скорее хороший, чем нейтральный ,
3	скорее нейтральный, чем хороший
4	нейтральный
5	скорее нейтральный, чем плохой
6	скорее плохой, чем нейтральный
7	плохой

Чарлз Осгуд, который впервые предложил эту процедуру, начал с того, что пытался получить от испытуемых оценки понятий из самых разных понятийных классов (например: *пламя, мать, ураган, радость* и т.д.). Он просил оценить эти слова с точки зрения того, насколько они добрые или злые, сильные или слабые, большие или маленькие и т.п. Бланк для проведения эксперимента по методике семантического дифференциала может выглядеть следующим образом (без левого столбца):

Названия факторов		+3	+2	+1	0	–1	–2	–3	
Оценка	веселый								грустный
	хороший								плохой
	полный								пустой
	светлый								темный
Сила	длинный								короткий
	большой								малый
	сильный								слабый
	сложный								простой
Ориентированная актив-	новый			+					старый
	теплый								холодный

ность	быстрый							медленный
	активный							пассивный

Если мы попросим испытуемых оценить, допустим, понятие *мать* и понятие *отец*, то отец может оказаться таким же хорошим, как и *мать*, но он будет «сильнее» *матери*, зато *мать* – «теплее». Эти понятия оказываются как бы в разных точках семантического пространства. Разумеется, каждый испытуемый будет фиксировать свой личный опыт. Но в среднем при большом числе испытуемых будет получена общественно закреплённая оценка явления, которое обозначено данным словом. Разница в оценках и покажет семантическую дифференциацию слов. При этом общее количество баллов, приписанных какому-либо языковому объекту, суммируется, но значения могут представлять собой дробные величины, поскольку общая сумма баллов, проставленных по какой-либо шкале слову, будет делиться на количество испытуемых (21–23).

$$(21) \text{ мать} = \text{сильный} (-2, -3, -1, -2, -3, -2, -2, -3) = 18 : 8 = -2,25$$

$$(22) \text{ мать} = \text{новый} (-3, -3, -1, 0, +2, -3, -3, -3) = -14 : 8 = -1,75$$

$$(23) \text{ мать} = \text{теплый} (+3, +2, +3, +3, +3, +2, +3, -2) = 17 : 8 = +2,13.$$

Методика семантического дифференциала получила широкое применение в теории массовой коммуникации и в рекламном деле (для выбора наиболее «хороших», «положительных» слов из ряда синонимов).

Методика семантического дифференциала оказалась применимой и для исследования фонетического значения слов. В отечественных исследованиях по фоносемантике, в частности, оказалось, что испытуемые могут приписать звукам любое коннотативное значение, и цвет в том числе. Так, звук «а» представляется многим русским красным цветом (недаром в слове *красный* есть этот звук), «е» – зелёного (он есть в слове *зелёный*), «и» – синего (он тоже есть в слове *синий*) и т.д.

Осгуд, выдвинув свой метод, обосновывал его наличием синестезии. Синестезия (от греч. *sin* – вместе и *stasis* – состояние) – это психологический феномен, состоящий в возникновении ощущения одной модальности под воздействием раздражителя другой модальности. Например, это может быть переживание цветового образа в ответ на музыкальную фразу.

Механизмы синестезии признаются основой метафорических переносов в высказываниях (24).

(24) *бархатный голос, кислая физиономия, крепкое слово, мягкие сигареты, веселенький ситчик, темная личность, живая речь, чёрный юмор, светлый ум.*

Этим инвариантом оказываются эмоциональный тон или образное переживание, лежащее в основе **коннотативного значения**. С точки зрения психологии коннотативное значение – генетически более ранняя форма значения, в которой отношение и эмоциональное отношение, личностный смысл и чувственная ткань ещё слабо дифференцированы. Именно поэтому методика семантического дифференциала позволяет оценить не значение как знание об

объекте, а коннотативное значение (*connotative meaning*), связанное с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами и другими эмоционально насыщенными, слабо структурированными и мало осознаваемыми формами обобщения (*pragmatic meaning*).

В этой связи отметим, что применение методики семантического дифференциала в социологии позволило превратить ее в инструмент исследования форм массового сознания. К примеру, слова *Сталин* и *Гитлер* при шкалировании в 50-е гг. получили у американцев одинаковые оценки по ряду предложенных шкал. Тем самым эти слова оказались схожими по своему психологическому наполнению. Это, в свою очередь, позволило говорить, что в сознании испытуемых эти два понятия были близки между собой.

У рассмотренной методики есть и недостатки. В частности, одно и то же обозначение шкалы может иметь как прямой смысл, так и переносный. Например, если имеется шкала *высокий – низкий*, то слово *столб* или *гриб* будет оцениваться по этой шкале на основе буквального понимания слов *высокий* и *низкий*, а слова типа *леди* или *грех* – на основе метафорического понимания слов *высокий* и *низкий*. Тем самым в одно и то же значение шкалы один и тот же испытуемый может вкладывать разный смысл. И за одной и той же оценкой может стоять разное содержание.

Несмотря на недостатки, методика семантического дифференциала широко используется и в психолингвистике, и в психосемантике, и в социологии, и в экспериментальной эстетике.

Методика дополнения

Одной из очень распространенных психолингвистических методик в свое время была **методика дополнения**, по-другому называемая методикой завершения (*close procedure*). Впервые она была использована американским исследователем Уильямом Тейлором в 1953 г. Сущность методики состоит в деформации речевого сообщения и последующем его предъявлении испытуемым для восстановления. Условием, обеспечивающим возможность восстановления разрушенного сообщения, служит принцип избыточности речевого сообщения, обеспечивающий даже при наличии помех (какими являются пропуски элементов текста) более или менее адекватное понимание как устной, так и письменной речи.

Эксперимент заключается в следующем. В тексте пропускается каждое пятое, шестое, энное слово. Каждое пропущенное слово заменяется пропуском (пробелом) одинаковой длины. Испытуемому предлагается восстановить текст, т.е. вставить пропущенные слова (25).

(25) Индеец надел _____ взял _____ сел в _____ и отправился в _____

Считается, что термин «close» образован как сокращение термина «*closure*» (завершение), используемого в гештальтпсихологии для объяснения явления, при котором наблюдатель при восприятии предмета, предъявляемого ему в неполном или неотчетливом виде, способен завершить, дополнить в воображении образ этого предмета.

Сама идея этой методики возникла потому, что использование технических средств коммуникации (в частности, телефона и телеграфа) влекло за собой пропуск букв или замену их другими. Люди, обеспечивавшие передачу информации, задумались о допустимых границах разрушения текста. Эталонной была признана методика, в которой пропускается каждое пятое слово. Именно она позволила получить данные о том, как происходит восприятие и понимание текста в том случае, если часть информации отсутствует или трудна для понимания.

Результаты экспериментов на материале английского языка по этой методике показали, что испытуемые с большей легкостью восстанавливают текст, поврежденный в «легкой» форме (когда пропускаются артикли, союзы, местоимения, вспомогательные глаголы), чем в «трудной» форме (когда пропускаются существительные, смысловые глаголы и наречия).

Эксперименты также показали, что существуют возрастные различия между испытуемыми, восстанавливающими поврежденный текст. Так, низкопредсказуемые слова более успешно и быстро восстанавливают пожилые люди. Кроме того, оказалось, что зашумленные слова без контекста более успешно восстанавливают молодые испытуемые, чем пожилые. Пожилые же более успешно восстанавливают зашумленные слова, если они звучат во фразах, т.е. на основе понимания контекста. Это позволяет предположить, что ориентация на контекст, в котором имеется плохо слышимое слово, является для пожилого человека своего рода компенсаторным механизмом и служит для более успешной адаптации сенсорных процессов в старости.

Восстановление поврежденного текста будет более успешным в конце, нежели в начале, и будет определяться названием текста, непосредственным контекстом, синтаксической организацией фраз, общей темой текста. Более успешно поврежденный текст будет восстановлен теми испытуемыми, которые больше знают об описываемом в тексте фрагменте действительности (например, вертолетостроении) и более знакомы с жанром экспериментального текста.

Методика заканчивания предложения

Близка вышеописанной и методика заканчивания предложений (sentence completion). Она заключается в том, что информантам предлагается либо устно, либо письменно закончить начатые экспериментатором предложения. Оказывается, что одно и то же начало предложения (26) может иметь разные продолжения (27–29):

(26) *Директором ...*

(27) *Директором коллектив школы был доволен.*

(28) *Директором нерадивый инженер был уволен.*

(29) *Директором был назначен совсем молодой человек.*

Такие эксперименты служат лучшему пониманию механизмов синтаксической организации речи и допустимых вариантов языковых конструкций.

Методы косвенного исследования семантики

К числу методов косвенного исследования семантики относятся и такие, когда испытуемых просят высказаться относительно истинности или ложности некоторого суждения. Такие эксперименты проводятся так. Испытуемым предъявляется предложение и засекается (хронометрируется) время, проходящее между предъявлением суждения (допустим, на мониторе компьютера) и ответом испытуемого. Ответ испытуемого (допустим, нажатие клавиши на клавиатуре) сигнализирует о завершении процесса понимания. Для того чтобы испытуемый не имитировал понимание, периодически задаются смысловые вопросы по предъявляемому материалу.

Эксперимент, в ходе которого испытуемому предъявляются языковые элементы для высказывания о них (например, как об имеющих значение или не имеющих его – когда предъявляются псевдослова), называется *lexical-decision task* – заданием на принятие решения о понимании значения слова.

Эксперименты показывают, что **семантическое расстояние** между объектами зависит от уровней семантической организации, к которой принадлежат исследуемые объекты. Так, например, вынесение суждения относительно истинности утверждения (30) требует меньше времени, чем относительно истинности утверждения (31), так как верификация последнего требует промежуточного шага в констатации того, что канарейки, входя в разряд птиц, входят в класс животных.

(30) *Канарейки – птицы.*

(31) *Канарейки – животные.*

Таким образом, семантическое расстояние объектов разного уровня общности определяется как планом их содержания, так и планом их обобщенности.

Градуальное шкалирование

В ходе эксперимента по градуальному **шкалированию** испытуемым предлагается расположить ряд слов одной семантической группы «по порядку». Особенность этой методики в том, чтобы использовать представления носителей языка о возможном расположении слов в семантическом пространстве, которое не дается в словаре.

К примеру, 36 слов со значением «размер» были расположены 103 испытуемыми (именно это объясняет дробность показателей) в эксперименте ленинградского исследователя В.Я. Шабеса следующим образом:

Ранг	Слово	Место на шкале
1	<i>микроскопический</i>	1,32
2	<i>чуточный</i>	3,34
3	<i>крошечный</i>	4,53
4	<i>крохотный</i>	4,59
5	<i>малюсенький</i>	4,95
6	<i>махонький</i>	5,61
7	<i>карликовый</i>	6,69
8	<i>кукольный</i>	8,53
9	<i>миниатюрный</i>	8,96

10	<i>игрушечный</i>	9,41
11	<i>маленький</i>	10,71
12	<i>мелкий</i>	10,84
13	<i>малый</i>	12,53
14	<i>небольшой</i>	13,88
15	<i>нормального размера</i>	15,31
16	<i>немаленький</i>	16,69
17	<i>немалый</i>	17,82
18	<i>большой</i>	19,02
19	<i>порядочных размеров</i>	20,31
20	<i>крупный</i>	20,92
21	<i>значительных размеров</i>	21,78
22	<i>солидных размеров</i>	22,37
23	<i>здоровый</i>	22,84
24	<i>громоздкий</i>	23,35
25	<i>внушительных разме-</i>	23,86
26	<i>здоровенный</i>	25,45
27	<i>огромный</i>	26,82
28	<i>громадный</i>	28,39
29	<i>гигантский</i>	30,94
30	<i>грандиозный</i>	31,06
31	<i>неохватный</i>	31,18
32	<i>исполинский</i>	32,69
33	<i>неизмеримый</i>	32,73
34	<i>колоссальный</i>	33,20
35	<i>циклопический</i>	34,18
36	<i>чудовищного размера</i>	34,49

Соответственно, если известно место слова на определенной семантической шкале, можно измерить и семантическое расстояние между словами на определенной шкале.

Таким же образом можно расположить слова любой семантической группы.

Результаты подобных экспериментов позволяют создавать «градуальные словари», представляющие практическую ценность (в частности, для составления рекламных текстов).

Методика определения грамматической правильности

В этом же направлении работают экспериментаторы, использующие методику определения грамматической правильности или приемлемости предложения (*grammatical judgements*).

Информанты, которые, по сути, выступают в роли экспертов, должны сказать, насколько данное предложение грамматически правильно или употребимо. При этом они могут использовать шкалы оценок. Например, предложение (32) может иметь более высокую оценку употребимости, чем предложение (33).

(32) *Иван пришел домой пьяный.*

(33) *Иван пришел домой пьяным.*

Наличие такого рода оценок, отражающих разные варианты фраз, позволяют иметь статистически достоверный материал в отношении допустимых – с точки зрения носителей языка, а не только одних лингвистов – высказываний.

Опросник

Опросник (*questionnaire*) представляет собой набор некоторых предложений, напечатанных на бумаге или представленных на мониторе компьютера. Информанты, получая опросники, должны прочитать эти предложения и ответить на определенные вопросы. Например, они должны сказать, можно ли говорить так на том или ином языке, или что, по их мнению, значит то или иное выражение (а или б). (34) *Somebody shot the servant of the actress who was on the balcony. Кто-то застрелил служанку актрисы, которая стояла на балконе.*

а) *На балконе стояла актриса.*

б) *На балконе стояла служанка.*

Информанты, как правило, не ограничены во времени. Такие эксперименты могут быть и пилотажными, т.е. направленными, на отбор материала для дальнейших экспериментов.

В данном же эксперименте оказалось, что англоговорящие информанты выбирают первый вариант (а) – так называемое раннее закрытие, а испаноговорящие – (б) – позднее закрытие.

Методика прямого толкования слова

Толкование слова есть синонимический текст-перифраза, передающий ту же информацию, что и толкуемое слово. Методика прямого толкования слова представляет собой описание содержания и объема значения слова.

В серии экспериментов была предпринята попытка понять, насколько в языковом сознании представлена внутренняя форма слова. Для этого испытуемых попросили дать определения самым простым словам. Если в этих определениях присутствовал корень толкуемого слова, то предполагалось, что внутренняя форма сохраняет свое влияние. Оказалось, что при толковании слова *вечерник* испытуемые-школьники в 96% ответов используют слова *вечер*, *вечерний* и т.п., а при толковании слова *дневник* используют аналогичные слова (*день*, *ежедневный*) только в 25% ответов. Это четко показало значительно меньшую степень актуальности осознания внутренней формы слова (грубо говоря, его морфологии) и, следовательно, большую степень идиоматизации для слова *дневник* по сравнению со словом *вечерник*.

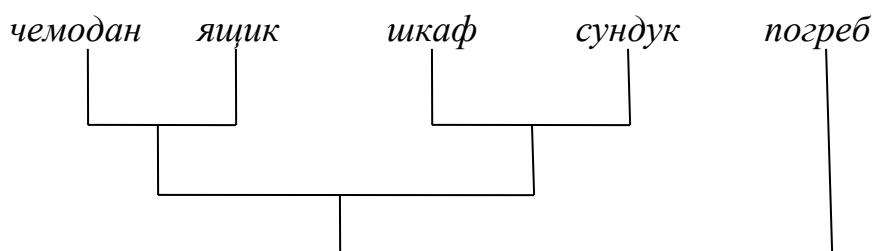
Классификация

В психолингвистике распространены в целом методики, связанные с построением разного рода классификаций. Результаты этих экспериментов показывают когнитивные процессы: как человек выделяет признаки, обобщает их, формируя определенные группы, классы.

Испытуемым предлагают классифицировать – разбить на группы – материал (например, несколько слов). Причем ни количество групп, которые

может образовать испытуемый, ни количество слов в каждой группе не ограничиваются. Результаты эксперимента отражаются в матрице, где учтены все объединения. Понятно, что некоторые слова объединяются между собой испытуемыми чаще, чем другие. Количество отнесений разных слов в один класс служит мерой семантического сходства каждой пары объектов.

На основе таких изменений производится процедура так называемого кластер-анализа, когда объекты объединяются в последовательные группы. Вначале объединяются слова, которые семантически ближе всего друг к другу, затем эти пары вновь объединяются – с теми парами, что стоят ближе к ним, и т.д. Появляются ряды кластеров, организующие материал на разных уровнях семантической близости (35).



Фрагмент дерева классификации «средства для хранения вещей» представлен на схеме.

В самом первом приближении используемые в психолингвистике **эксперименты** можно разбить на следующие группы в соответствии с изучаемыми объектами.

Звук	Слово	Фраза	Текст
Семантический дифференциал		Опросник	Семантический
	Классификация		Классификация
	Градуальное шкали-		
	Ассоциативный экс-		
	Принятие решения о значении		
	Методика дополнения		

Вопросы для обсуждения

1. Классификация методов психолингвистики
2. Метод лингвистического эксперимента
3. Метод семантического дифференциала
4. Метод аналогии
5. Метод дополнения языкового знака (завершения / восстановления / речевого высказывания)
6. Метод прямого толкования слова
7. Метод классификации
8. Компьютерные методы в современной психолингвистике

9. Взаимосвязь методов психолингвистики с методиками диагностики речевого развития

10. Методики диагностики речевого развития (методика изучения сенсомоторного уровня речи, методика изучения фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза, методика изучения лексического строя речи, методика исследования грамматического строя речи дошкольников, методика исследования связной речи дошкольников).

Задания для формирования компетенций

1. Подготовить устные сообщения по вопросам для обсуждения.
2. Провести ассоциативный эксперимент и сделать анализ его результатов.

Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:

Перечень основной литературы:

1. Глухов, В. П. Психолингвистика: учебник и практикум для вузов / В. П. Глухов. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 453 с.
2. Методы психолингвистических исследований: теория, практикум, тренинги: учебное пособие / Т. А. Гридина, Н. И. Коновалова ; Уральский государственный педагогический университет. — Екатеринбург : [б. и.], 2020. — 358 с.

Перечень дополнительной литературы:

1. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: Учебное пособие для вузов / В. П. Серкин. — М.: Издательство ПЧЕЛА, 2008. — 382 с.
2. Денисенко В.Н., Чеботарева Е.Ю. Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации: Учеб. пособие. — М.: РУДН, 2008. — 258 с.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. -3-е изд. - М.: Смысл; СПб.: Лань,. 2014.- 287 с.

Перечень учебно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся по дисциплине

1 Методические указания по выполнению практических работ по дисциплине «Психолингвистика»: Направление подготовки 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование. Направленность (профиль) – Дошкольная дефектология. Квалификация выпускника - бакалавр. Форма обучения - очная. Учебный план 2025 г. / Сев.-Кав. федер. ун-т. — Ставрополь: СКФУ, 2025, экземпляров неограничено

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения дисциплины

1. http://www.pedlib.ru/Books/4/0191/4_0191-1.shtml Педагогическая библиотека. Белянин В.П. Психолингвистика. Учебник. -- 2-е изд. — М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. - 232 с.

2. www.koob.ru/zalevskaya.../vvedenie_v_psiholingvistiku библиотека КУб.Залевская А.А. Введение в психолингвистику.
3. http://www.pedlib.ru/Books/5/0435/5_0435-1.shtml - Педагогическая библиотека. Швачкин Н.Х. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие/ Составление К.Ф. Седова. — М.: Лабиринт, 2004. — 330 с.: ил.
4. http://www.pedlib.ru/Books/4/0244/4_0244-1.shtml Педагогическая библиотека Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 320 с.
5. http://www.pedlib.ru/Books/3/0086/3_0086-1.shtml Педагогическая библиотека. Жинкин Н.И. Механизмы речи. — М.: АПН РСФСР, 1958. — 378 с
6. <http://iling-ran.ru/beta/publications/journals/vpl> сайт журнала «Вопросы психолингвистики»
7. [http:// ru.wikipedia.org/wiki/Психолингвистика](http://ru.wikipedia.org/wiki/Психолингвистика)
8. <http://tapemark.narod.ru/les/404d.html> Лингвистический энциклопедический словарь под ред. В. Н. Ярцевой
9. https://iling-ran.ru/web/ru/publications/psycholinguistics_books книги отдела «Психолингвистика»

Практическое занятие 3.

Тема. Структура и средства речевой деятельности

Цель: сформировать целостное представление о структуре речевой деятельности.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о теории и методологии психолингвистики, ее экспериментально-методическом аппарате, умение использовать аналитический аппарат психолингвистики в практике психолого-педагогического изучения детей с нарушениями в развитии с целью определения надежных показателей их речеязыкового и когнитивного развития.

Формируемые компетенции или их части: ОПК-8 - способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о сущности психолингвистического подхода к анализу речевых нарушений.

Теоретическая часть

Отечественная психолингвистика с самого начала ее зарождения складывалась и развивалась как *теория речевой деятельности*. С середины 1930-х гг. в рамках психологической школы Л.С. Выготского интенсивно развивался деятельностный подход к трактовке психической сферы человека, в наиболее полной и завершенной форме представленный в работах АН. Леонтьева. В структуру деятельности (по А.Н. Леонтьеву) входят *мотив, цель, действия, операции* (как способы выполнения действий). Кроме того, в нее входят личностные *установки и результаты* (продукты) деятельности.

В общей психологии *речь* определяется как исторически сложившаяся в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком. Речь включает процессы *порождения и восприятия* (приема и анализа) *сообщений* для целей общения или (в частном случае) для целей регуляции и контроля собственной деятельности. Современная психология рассматривает речь как универсальное средство общения, т. е. как сложную и специфически организованную форму сознательной деятельности, в которой участвуют два субъекта – формирующий речевое высказывание и воспринимающий его.

Большинство отечественных психологов и лингвистов рассматривает речь как речевую деятельность, выступающую или в виде *целого акта деятельности* (если она имеет специфическую мотивацию, не реализуемую другими видами деятельности), или в виде *речевых действий*, в какую-либо неречевую.

По мнению АА. Леонтьева, речевая деятельность представляет собой специфический вид деятельности, не соотносимый непосредственно с «классическими» видами деятельности, например с трудом или игрой. Речевая деятельность «в форме отдельных речевых действий обслуживает все виды деятельности, входя в состав актов трудовой, игровой, познавательной деятельности. Речевая деятельность как таковая имеет место лишь тогда, когда речь самоценна, когда лежащий в ее основе побуждающий ее мотив не может быть удовлетворен другим способом, кроме речевого».

Речевая деятельность определяется ведущим отечественным специалистом по психолингвистике АА Леонтьевым как *процесс использования языка для общения во время какой-либо другой человеческой деятельности*. Речевые действия и даже отдельные речевые операции могут входить и в другие виды деятельности, в первую очередь – в познавательную деятельность. Таким образом, *речь* (РД) определяется как одно из средств осуществления неречевой деятельности, речевой (языковой) *процесс*, процесс порождения (производства) и восприятия (понимания) речи, обеспечивающий все другие виды деятельности человека. Это относится ко всем формам речи: (1) устной (звуковой), (2) письменной (чтение и письмо) и (3) кинетической (т.е. мимико-жестикуляторной) речи.

Отличительными признаками речевой деятельности (РД), по А.А. Леонтьеву, являются следующие.

- *Предметность деятельности*. Она определяется тем, что РД, по образному выражению АН. Леонтьева, протекает «с глаза на глаз с окружающим миром». Иначе говоря, «в деятельности происходит как бы размыкание круга внутренних психических процессов навстречу объективному предметному миру, властно врывающемуся в этот круг, который, вовсе не замыкается».

• *Целенаправленность*, которая означает, что любой акт деятельности характеризуется конечной, а любое действие – промежуточной целью, достижение которой, как правило, планируется субъектом заранее.

• *Мотивированность РД*. Она определяется тем, что в реальной действительности акт любой деятельности побуждается одновременно несколькими мотивами, слитыми в одно целое.

• *Иерархическая («вертикальная») организация речевой деятельности*.

• *Фазная («горизонтальная») организация деятельности*.

– Как и любая другая деятельность человека, речевая деятельность включает:

• *потребность, мотив, цель, замысел, установку, знания* (культурологические, собственно языковые, и апелляцию к ним);

• *многосторонний анализ ситуации*, в которой должна произойти и происходит деятельность;

• *принятие решения* осуществлять или не осуществлять деятельность и выбор оптимальных для данной ситуации средств осуществления деятельности (форм речи, их вариантов и собственно языковых средств: фонетических, синтаксических, лексических и иных);

• *планирование* деятельности (на разных уровнях осознания результатов планирования) и предсказание ее возможного результата (акцептор результата действия по П. К. Анохину);

• *производство* (выполнение) определенных действий и операций;

• *текущий контроль* за совершаемой деятельностью и ее коррекция (если она необходима);

• *конечное сличение* результата деятельности с ее целью (замыслом).

В работах Н.И. Жинкина и И.А. Зимней представлена целостная научная концепция психологических механизмов (ПМ) речевой деятельности. Согласно этой концепции, основными ПМ речевой деятельности являются: *механизм осмысления, мнемической организации РД* (прежде всего – механизм *речевой памяти*), а также *механизм упреждающего анализа и синтеза речи* (механизм *речевого прогнозирования* или, что то же самое, – *прогнозирования речи*).

Речевая деятельность реализуется в таких видах, как *говорение, слушание, письмо и чтение*. Эти виды РД выступают как основные виды взаимодействия людей в процессе вербального общения.

Все виды речевой деятельности имеют много общего и в то же время отличаются друг от друга по ряду параметров. По ИА. Зимней главными среди этих параметров являются: а) *характер вербального (речевого) общения*; б) *роль речевой деятельности в вербальном общении*; в) *направленность РД на прием или выдачу сообщения*; г) *связь со способом формирования и формулирования мысли*; д) *характер внешней выраженности*; е) *характер задействованной в процессах РД обратной связи*. Рассмотрим отличительные особенности разных видов речевой деятельности исходя из этих параметров.

Вопросы для обсуждения

1. Определение понятия «речевая деятельность».
2. Основные положения психолингвистической теории речевой деятельности.
3. Общая структура речевой деятельности.
4. Психологические механизмы речевой деятельности.
5. Основные виды речевой деятельности.
6. Предметное содержание речевой деятельности
7. Специфические особенности речевой деятельности.

Задания для формирования компетенций

1. Дифференцируя понятия «язык» и «речь», различные исследователи используют различные критерии. На основе анализа литературы сопоставьте различные подходы и заполните таблицу.

Критерии	Язык	Речь

2. Составить схему «Структура речевой деятельности».
2. Подготовьте доклад по одной из предложенных тем: «Анализ концепций структуры речевой деятельности в работах отечественных и зарубежных психолингвистов», «Структура речевой деятельности по А. А. Леонтьеву».

Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:

Перечень основной литературы:

1. Глухов, В. П. Психолингвистика : учебник и практикум для вузов / В. П. Глухов. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 453 с.
2. Ивановская О. Г. Психолингвистика для дефектологов: Учебное пособие / Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина ; Московский городской педагогический университет, М.: ООО "Научно-издательский центр ИНФРА-М", 2024. - 279 с.
3. Микляева, Н. В. Психолингвистика: учебное пособие для вузов / Н. В. Микляева. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 321 с.

Перечень дополнительной литературы:

1. Глухов В.П. Практикум по психолингвистике [Электронный ресурс]: учебное пособие /В.П. Глухов. — Электрон. текстовые данные. — М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. — 180 с. — 978-5-4263-0545-8. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/75818.html>
2. Денисенко В.Н., Чеботарева Е.Ю. Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 258 с.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. -3-е изд. - М.: Смысл; СПб.: Лань,. 2003.- 287 с.

4. Лурия А.Р. Язык и сознание. Издательство «Питер», 2020 – 436 стр.
5. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: Учебное пособие для вузов / В. П. Серкин. — М.: Издательство ПЧЕЛА, 2008. — 382 с.
6. Психолингвистика: учебное пособие (курс лекций) / сост. Г.Ю. Козловская – Ставрополь: 2019. - 144 с

Перечень учебно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся по дисциплине

1. Методические указания по выполнению практических работ по дисциплине «Психолингвистика»: Направление подготовки 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование. Направленность (профиль) – Дошкольная дефектология. Квалификация выпускника - бакалавр. Форма обучения - очная. Учебный план 2025 г. / Сев.-Кав. федер. ун-т. – Ставрополь: СКФУ, 2025, экземпляров неограничено

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения дисциплины

1. http://www.pedlib.ru/Books/4/0191/4_0191-1.shtml Педагогическая библиотека. Белянин В.П. Психолингвистика. Учебник. -- 2-е изд. — М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. - 232 с.
2. www.koob.ru/zalevskaya.../vvedenie_v_psiholingvistiku библиотека КУБ.Залевская А.А.. Введение в психолингвистику.
3. http://www.pedlib.ru/Books/5/0435/5_0435-1.shtml - Педагогическая библиотека. Швачкин Н.Х. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие/ Составление К.Ф. Седова. — М.: Лабиринт, 2004. — 330 с.: ил.
4. http://www.pedlib.ru/Books/4/0244/4_0244-1.shtml Педагогическая библиотека Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 320 с.
5. http://www.pedlib.ru/Books/3/0086/3_0086-1.shtml Педагогическая библиотека. Жинкин Н.И. Механизмы речи. — М.: АПН РСФСР, 1958. — 378 с
6. <http://iling-ran.ru/beta/publications/journals/vpl> сайт журнала «Вопросы психолингвистики»
7. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Психолингвистика>
8. <http://tapemark.narod.ru/les/404d.html> Лингвистический энциклопедический словарь под ред. В. Н. Ярцевой

Практическое занятие 4.

Тема. Средства речевой деятельности

Цель: сформировать целостное представление о средствах речевой деятельности.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о природе психолингвистических механизмов, умение использовать аналитический аппарат психолингвистики в практике психолого-

педагогического изучения детей с нарушениями в развитии с целью определения надежных показателей их речеязыкового и когнитивного развития.

Формируемые компетенции или их части: ОПК-8 - способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о сущности психолингвистического подхода к анализу речевых нарушений.

Теоретическая часть

При определении основных единиц языка большинство специалистов в области психолингвистики опирается на теоретическую концепцию «анализа целого по единицам», разработанную Л.С. Выготским. Под единицей той или иной системы Л.С. Выготский понимал «такой продукт анализа, который обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и который является далее неразложимыми живыми частями этого единства» .

К основным единицам языка, выделяемым в лингвистике и психолингвистике, относятся: фонема, морфема, слово, предложение и текст.

Фонема — это звук речи, выступающий в его смыслоразличительной функции, позволяющей различать одно слово (как устойчивый звуко-комплекс и, соответственно, материальный носитель значения) от других слов. Смыслоразличительная (фонемная) функция звуков речи проявляется только при нахождении звука в составе слова, причем только в определенной, т. н. «сильной» (или «фонемной») позиции. Для всех гласных звуков таковой является позиция в ударном слоге; для отдельных гласных (гласные а, ы) — также и в первом предударном слоге. Для согласных звуков общей «сильной позицией» является позиция перед гласным в прямых слогах; позиция перед однотипным согласным (звонкого перед звонким, мягкого — перед мягким и т. д.); для соноров и глухих звуков еще одной «фонемной» позицией является конечная позиция в слове.

Морфема представляет собой сочетание звуков (фонем), обладающее определенным, т. н. «грамматическим» значением. Это «значение» морфемы также проявляется только в составе слова, а такое название оно получило потому, что оно неразрывно связано с основными грамматическими функциями морфем. В лингвистике морфемы классифицируются по-разному. Так, по месту в «линейной структуре слова» выделяются префиксы (приставки) и постфиксы (как морфемы, предшествующие и идущие следом за корневой морфемой); из числа постфиксов выделяются суффиксы и флексии (окончания); сама корневая морфема получила название по своей смыслообразующей (в данном случае — «лексикообразующей») функции. Морфемы, образующие основу слова, носят название аффиксов; «грамматическую оппозицию» им составляют флексии.

Основной и универсальной единицей языка является слово. Эта единица языка может быть определена и как устойчивый звукокомплекс,

обладающий значением, и как «фиксированное», «закрытое» сочетание морфем. Слово как единица языка выступает в нескольких своих качествах или проявлениях. Основными из них являются следующие.

Слово включает по крайней мере две составные части: с одной стороны, оно обозначает предмет, замещая его, выделяя в нем существенные признаки, а с другой – оно анализирует предмет, вводит его в систему связей, в соответствующую категорию предметов на основе обобщения его содержания. Такое строение слова предполагает сложность процесса номинации (называния предмета). Для этого необходимы два основных условия: 1) наличие четкого дифференцированного образа предмета, 2) наличие у слова лексического значения.

Предложение представляет собой сочетание слов, в законченном виде передающее (выражающее) какую-либо мысль. Отличительными признаками предложения являются смысловая и интонационная завершенность, а также структурность (наличие грамматической структуры). В лингвистике предложение относится к числу «строго нормативных» языковых единиц: любые отступления от языковых норм построения предложения, связанные с несоблюдением его указанных выше основных свойств, рассматриваются с точки зрения «практической грамматики» как ошибка или (используя терминологию логопедии) как «аграмматизм». Особенно актуально это для письменной формы реализации речевой деятельности, хотя и для устной речи аграмматизм (особенно «структурный» или «синтаксический») явление отрицательное.

Единицей реализации речевой деятельности (в психологии речи – единицей речи) является речевое высказывание. В типичном (языковом) варианте реализации РД речевое высказывание «воплощается» в форме предложения. Исходя из этого, полностью правомерным и методологически обоснованным с психолингвистических позиций является выделение учебной работы «над словом» и «над предложением» в отдельные, самостоятельные разделы «речевой работы».

Текст определяется в лингвистике как макроединица языка. Текст представляет собой сочетание нескольких предложений в относительно развернутом виде раскрывающем ту или иную

По другой лингвистической классификации к единицам языка относятся все языковые структуры, обладающие значением: морфемы, слова, словосочетания, предложения (фразы), тексты как развернутые связные высказывания.

К основным единицам речи как совокупности способов реализации речевой деятельности относятся слог, слово и речевое высказывание.

Слог определяется в психологии и психофизиологии речи как минимальная речепроизносительная единица. Процесс внешней реализации устной речи (говорение) осуществляется через продуцирование (произнесение) слога, в типичном варианте – устойчивого сочетания двух или трех звуков,

или одного – гласного звука. Слог как единица внешней фазы речевой деятельности говорения реализуется через комплекс артикуляционных движений (на основе соответствующих артикуляционных укладов и речедвигательных «позиций»). В психофизиологии речи и логопедии слог как речедвигательная единица определяется термином «артикулема». Соответственно практическая реализация основных единиц языка – слова и предложения (как целого речевого высказывания) осуществляется на основе продуцирования отдельных слогов – звукосочетаний (т.е. сочетания фонем, составляющих эти единицы). Основным критерием для выделения слога в качестве минимальной единицы речепроизводства (в устной речи) с психофизиологической точки зрения является наличие в слове, как более крупной речевой единице, т. н. интервербальных пауз – пауз-микроостановок между отдельными слогами – артикулемами.

Слово является основной и универсальной единицей процессов речепроизводства и речевосприятия. Слово как единица речи выступает в двух основных своих проявлениях – как произносительная единица и как «семантическая» (смысловая) единица. В первом своем качестве слово являет собой целостную речепроизносительную единицу, устойчивый звукокомплекс, продуцируемый в речи через комплекс речедвижений – артикулем. О правомерности выделения слова как произносительной единицы речи свидетельствуют интервербальные (междусловесные) паузы в симультанном звуковом потоке – материальной форме внешней реализации речевого высказывания в устной речи и «пробелы» в письменной речи, которым соответствуют двигательные паузы. Слово в его главной – семантической – функции (как знак – носитель значения) может рассматриваться как минимальная смысловая единица речи. В некоторых случаях слово (например, в качестве однословного предложения, в качестве предельно лаконичной реплики в диалоге) может выступать в роли «семы» – минимальной единицы семантики речи, хотя чаще всего оно является «семообразующим» элементом: логически организованное сочетание слов как единиц «смысла речи» как раз и образует «сему».

Третьей, также основной, единицей речи является речевое высказывание. Речевое высказывание определяется в психологии речи и психолингвистике как самостоятельная коммуникативная единица, как законченное со стороны содержания и интонации речевое сообщение, характеризующееся определенной (композиционной или грамматической) структурой.

Речевое высказывание, так же как и слово, выступает и как речепроизносительная единица, и как «семантическая единица».

При этом отдельное высказывание в типичном варианте соответствует одной «семе» (минимальной единице смыслового содержания речи), но может выражать содержание отдельной «микротемы» (законченный в смысловом и структурном отношении минимальный компонент общей темы развернутого речевого высказывания).

Рассмотрение понятия «психолингвистические единицы» относится к важнейшим вопросам психолингвистической теории.

Психолингвистические единицы, по определению С. Сапорты, – «это такие сегменты сообщения, которые являются функционально оперативными как целые в процессах декодирования и кодирования и поддаются уровневому анализу». К функционально оперативным единицам относятся речевые действия и речевые операции, находящиеся между собой в иерархических отношениях (целостный акт речевой деятельности – речевые действия – речевые операции).

Ч. Осгуд, один из основоположников зарубежной психолингвистики, предлагал выделять психолингвистические единицы «соответственно уровням реализации речевого процесса».

Единицей мотивационного уровня, по Ч. Осгуду, служит предложение «в широком неграмматическом значении» (оно выступает как таковое и для говорящего, и для слушающего).

Семантический уровень реализации речи связан с выбором возможных значений. Для говорящего единицей этого уровня является «функциональный класс» (что примерно соответствует понятию синтагмы у Л.В. Щербы).

Единицей следующего уровня – «уровня последовательностей» – является слово. Наконец, интегративный уровень имеет дело с нечленимыми элементами – «кирпичиками» речи (для говорящего таковым является слог, для слушающего – фонема).

Вопросы для обсуждения

1. Проблема единиц речевой деятельности
2. Средства языка.
3. Единицы речи.
4. Психолингвистические единицы.

Задания для формирования компетенций

1. Уточните по словарю определение следующих терминов: «речевая деятельность», «фонема», «лексема», «морфема», «кинема», «говорение», «слушание», «письмо», «паралингвистические средства».

2. Законспектируйте по Лингвистическому Энциклопедическому словарю статьи «Высказывание», «Фраза», «Слово».

3. Какие элементы выделяют в структуре речевой деятельности? На основе сопоставления данных различных исследователей составьте таблицу.

4. Подготовьте доклад по одной из предложенных тем: «Анализ концепций структуры речевой деятельности в работах отечественных и зарубежных психолингвистов», «Средства речевой деятельности», «Проблема единиц речевой деятельности».

Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:

Перечень основной литературы:

1. Глухов, В. П. Психолингвистика : учебник и практикум для вузов / В. П. Глухов. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 453 с.

2. Ивановская О. Г. Психолингвистика для дефектологов: Учебное пособие / Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина ; Московский городской педагогический университет, М.: ООО "Научно-издательский центр ИНФРА-М", 2024. - 279 с.

3. Микляева, Н. В. Психолингвистика: учебное пособие для вузов / Н. В. Микляева. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 321 с.

Перечень дополнительной литературы:

1. Глухов В.П. Практикум по психолингвистике [Электронный ресурс]: учебное пособие /В.П. Глухов. — Электрон. текстовые данные. — М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. — 180 с. — 978-5-4263-0545-8. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/75818.html>

2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. -3-е изд. - М.: Смысл; СПб.: Лань,. 2003.- 287 с.

3. Лурия А.Р. Язык и сознание. Издательство «Питер», 2020 – 436 стр.

4. Шарафутдинова, Н. С. Теория и история лингвистической науки : учебник / Н. С. Шарафутдинова. – 3-е изд., испр. и доп. – Ульяновск :УлГТУ, 2012. – 346 с.

5. Психолингвистика: учебное пособие (курс лекций) / сост. Г.Ю. Козловская –Ставрополь: 2019. - 144 с

Перечень учебно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся по дисциплине

1. Методические указания по выполнению практических работ по дисциплине «Психолингвистика»: Направление подготовки 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование. Направленность (профиль) – Дошкольная дефектология. Квалификация выпускника - бакалавр. Форма обучения - очная. Учебный план 2025 г. / Сев.-Кав. федер. ун-т. – Ставрополь: СКФУ, 2025, экземпляров неограничено

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения дисциплины

1. http://www.pedlib.ru/Books/4/0244/4_0244-1.shtml Педагогическая библиотека Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.

2. http://www.pedlib.ru/Books/3/0086/3_0086-1.shtml Педагогическая библиотека. Жинкин Н.И. Механизмы речи. — М.: АПН РСФСР, 1958. – 378 с

3. <http://iling-ran.ru/beta/publications/journals/vpl> сайт журнала «Вопросы психолингвистики»

4. [http:// ru.wikipedia.org/wiki/Психолингвистика](http://ru.wikipedia.org/wiki/Психолингвистика)

5. <http://tapemark.narod.ru/les/404d.html> Лингвистический энциклопедический словарь под ред. В. Н. Ярцевой

Практическое занятие 4.

Тема. Психологическая структура значения

Цель: сформировать целостное представление о средствах речевой деятельности.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о природе психолингвистических механизмов, умение использовать аналитический аппарат психолингвистики в практике психолого-педагогического изучения детей с нарушениями в развитии с целью определения надежных показателей их речезыкового и когнитивного развития.

Формируемые компетенции или их части: способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8).

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о сущности психолингвистического подхода к анализу речевых нарушений.

Теоретическая часть

Слово – основной элемент и одновременно знак языка. Оно обозначает предметы, выделяет их признаки, обозначает действия, отношения между предметами, т.е. кодирует наш опыт.

Эту основную роль позволяет выполнять его *семантическая* (смысловая) структура, включающая значение и смысл слова.

Основополагающая роль в исследовании особенностей семантического аспекта слова принадлежит Л.С. Выготскому и другим отечественным психологам: А.Н. Леонтьеву, А.Р. Лурии, О.С. Виноградовой, А.А. Леонтьеву и др.

В современной психологии значение слова определяется как обобщенное и устойчивое отражение предметного содержания, включенного в общественно-практическую деятельность человека.

Значение слова —это категория, объективно сформировавшаяся в процессе исторического развития общества. По определению А.Н. Леонтьева, *значение слова* «есть то, что открывается в предмете или явлении *объективно* — в системе объективных связей, отношений, взаимодействий. Значение отражается, фиксируется в языке и приобретает благодаря этому устойчивость».

Семантическая структура слова сложна. Так, его основной компонент – значение слова – включает два аспекта, два «уровня», которые тесно связаны с функциями слова. Еще Л.С. Выготский обращал внимание на то, что слово всегда указывает на предмет (действие, качество), замещает его или «служит его представлением». Эта функция значения слова по предложению Л. С. Выготского получила название «предметная отнесенность слова». Другой функцией слова является объективное и обобщенное отражение обозначаемого объекта или «собственно значение слова», по Л.С. Выготскому.

В свою очередь, собственно значение слова также представляет собой многомерное, «полиморфное» явление, включающее три взаимосвязанные

составляющие; соответственно им слово как знак языка выполняет три основные семантические функции.

Во-первых, слово-наименование не только *называет* предмет, *указывает* на него, но и одновременно указывает на его *свойства, функции, выделяя и обобщая* их. Во-вторых, слово на основе обобщения основных признаков, свойств предмета относит его к той или иной *предметной категории*. Таким образом, даже слово с «конкретным значением» всегда обозначает и отображает не только данный конкретный объект, но и одновременно целую категорию предметов. Эта составляющая значения слова может быть определена как его *категориальное значение*.

Исходя из сказанного следует, что слово не только указывает на предмет, но и «проделывает» сложный *анализ* этого предмета (признака, действия), анализ, сформированный в кодах языка в процессе общественно-исторической практики.

Наконец, в-третьих, как указывает А.Р. Лурия, слово «вводит» обозначаемый предмет (действие, качество) в определенную систему смысловых связей и отношений. Например, слово «ученик» неизбежно вызывает в сознании человека такие смысловые связи (понятия), как «школа», «учителя», «уроки», «школьные принадлежности», а иногда соотносится и с более отвлеченной системой категорий, таких как «процесс обучения», «методы обучения и воспитания» и др. С этой функцией слова как знака языка, которую правомерно определять как *понятийное значение* слова, неразрывно связано такое уникальное явление семантической стороны речи, как «**семантическое поле**» слова. Его образует сложная многомерная система смысловых связей данного слова с другими лексическими единицами языка (словами, словосочетаниями); само же «семантическое поле» слова включает все слова и словосочетания, которые могут быть связаны с данным словом различными видами смысловых связей и др.

Образное и в то же время очень точное понятие «семантическое поле», имеющее важнейшее гносеологическое и методологическое значение для психологии речи и психолингвистики, было введено в науку А.Р. Лурией и О.С. Виноградовой. Семантическое поле является объективно существующей стороной, свойством «семантики» слова, определяющей основные его характеристики, как знака языка. «Семантическое поле» слова реально и в большинстве случаев объективно отображает ту систему связей и отношений, которая существует у обозначаемого словом объекта (предмета, явления, события и др.) с другими предметами, явлениями или событиями окружающей действительности.

В процессе формирования речи ребенка слово становится «*основой обобщения* (а тем самым и орудием мышления) и *средством общения* — орудием речевой коммуникации». При этом в ходе онтогенеза происходит процесс освобождения слова от симпрактического контекста (т.е. обусловленности значения слова ситуацией, практической деятельностью ребенка,

его практическим опытом) и «превращение слова в элемент самостоятельных кодов, обеспечивающих общение ребенка с окружающими, общение, не зависящее от данной ситуации, данной деятельности».

Значение слова как основной компонент внутренней содержательной стороны этого универсального знака языка нельзя рассматривать в отрыве от его внешнего «материального носителя». Внешним аппаратом или материальным носителем значения является звуко-слоговая структура слов, т.е. слово как *устойчивый звукокомплекс*.

В лингвистике в качестве материального носителя значения слова рассматривается также его морфемная структура – с ее корнями, суффиксами, флексиями, благодаря которым и обозначается категориальность предметов, обозначаемых словом

Помимо материального, у значения слова есть и *идеальный носитель*, который в психолингвистике определяется в качестве основного. Идеальным носителем значения слова выступает *чувственный (по преимуществу – наглядный) образ*.

Второй составляющей семантики слова является его **смысл**. Под *смыслом* понимается его (слова) индивидуальное, *субъективное* значение – значение, которое приобретает слово для человека в каждой конкретной ситуации осуществления речевой деятельности. В то же время, являясь составной частью, «частичкой» общего значения, *смысл слова* выступает как явление в достаточной степени «автономное», самостоятельное.

Разграничение понятий «значение» и «смысл» впервые было введено в психологию речи Л.С. Выготским. Значение слова, по данному им определению, – устойчивая и одинаковая для всех людей система (смысловых) связей, стоящих за словом. Смысл же – это «индивидуальное значение слова», выделенное из объективной системы связей; оно состоит из тех смысловых связей, которые актуальны для человека в данный момент.

Смысл как составляющая «семантики» слова, таким образом, изначально социален и выступает в качестве своего рода «фиксатора» социального опыта человека.

Значение и смысл слова тесно связаны между собой. Значение может быть выражено только через смысл, поскольку человек каждый раз выбирает необходимое для каждой конкретной ситуации значение слова. Овладение значением слова в онтогенезе также протекает через *смысл*, конкретный в данной ситуации.

Вопросы и задания.

1. Слово как единица языка и речи.
2. Психологические подструктуры слова:
 - А) семантическая структура;
 - Б) слоговая структура;
 - В) звуковая структура;
 - Г) морфемная структура.

3. Проблема соотношения значения и понятия.
4. Развитие значения в онтогенезе. Фазы формирования значений по Л.С. Выготскому.
5. Современные теории значений (референтная, ассоциативная, рефлекторная).
6. Методы изучения категориальных понятий и семантических полей.

Задания для формирования компетенций

1. Составьте схему «Фазы формирования понятий по Л.С. Выготскому».
2. Подготовьте доклад по одной из предложенных тем:
 - «Понятие об уровнях значений и их характеристика»;
 - «Проблема значения и смысла»;
 - «Методики Ч. Осгуда и А.Р. Лурия для изучения практических значений»;
 - «Референтная теория значений»;
 - «Ассоциативная теория значения, ассоциативный эксперимент и его анализ»;
 - «Рефлекторная теория значения».
2. Используя методику семантического дифференциала, проведите изучение семантических речевых единиц.

Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:

Перечень основной литературы:

1. Глухов, В. П. Психолингвистика : учебник и практикум для вузов / В. П. Глухов. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 453 с.
2. Ивановская О. Г. Психолингвистика для дефектологов: Учебное пособие / Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина ; Московский городской педагогический университет, М.: ООО "Научно-издательский центр ИНФРА-М", 2024. - 279 с.
3. Микляева, Н. В. Психолингвистика: учебное пособие для вузов / Н. В. Микляева. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 321 с.

Перечень дополнительной литературы:

1. Глухов В.П. Практикум по психолингвистике [Электронный ресурс]: учебное пособие /В.П. Глухов. — Электрон. текстовые данные. — М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. — 180 с. — 978-5-4263-0545-8. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/75818.html>
2. Денисенко В.Н., Чеботарева Е.Ю. Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации: Учеб. пособие. — М.: РУДН, 2008. — 258 с.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. -3-е изд. - М.: Смысл; СПб.: Лань,. 2003.- 287 с.
4. Лурия А.Р. Язык и сознание. Издательство «Питер», 2020 – 436 стр.
5. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: Учебное пособие для вузов / В. П. Серкин. — М.: Издательство ПЧЕЛА, 2008. — 382 с.

6. Психолингвистика: учебное пособие (курс лекций) / сост. Г.Ю. Козловская –Ставрополь: 2019. - 144 с

Перечень учебно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся по дисциплине

1. Методические указания по выполнению практических работ по дисциплине «Психолингвистика»: Направление подготовки 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование. Направленность (профиль) – Дошкольная дефектология. Квалификация выпускника - бакалавр. Форма обучения - очная. Учебный план 2025 г. / Сев.-Кав. федер. ун-т. – Ставрополь: СКФУ, 2025, экземпляров неограничено

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения дисциплины

1. http://www.pedlib.ru/Books/4/0191/4_0191-1.shtml Педагогическая библиотека. Белянин В.П. Психолингвистика. Учебник. -- 2-е изд. — М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. - 232 с.

2. www.koob.ru/zalevskaya.../vvedenie_v_psiholingvistiku библиотека КУБ.Залевская А.А..Введение в психолингвистику.

3. http://www.pedlib.ru/Books/5/0435/5_0435-1.shtml- Педагогическая библиотека. Швачкин Н.Х.Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие/ Составление К.Ф. Седова. — М.: Лабиринт, 2004. – 330 с.: ил.

4. http://www.pedlib.ru/Books/4/0244/4_0244-1.shtml Педагогическая библиотека Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.

5. http://www.pedlib.ru/Books/3/0086/3_0086-1.shtml Педагогическая библиотека. Жинкин Н.И. Механизмы речи. — М.: АПН РСФСР, 1958. – 378 с

6. <http://iling-ran.ru/beta/publications/journals/vpl> сайт журнала «Вопросы психолингвистики»

7. [http:// ru.wikipedia.org/wiki/Психолингвистика](http://ru.wikipedia.org/wiki/Психолингвистика)

8. <http://tapemark.narod.ru/les/404d.html> Лингвистический энциклопедический словарь под ред. В. Н. Ярцевой

Практическое занятие 5-6.

Тема. Функции и формы речи.

Цель: сформировать целостное представление о средствах речевой деятельности.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о природе психолингвистических механизмов, умение использовать аналитический аппарат психолингвистики в практике психолого-педагогического изучения детей с нарушениями в развитии с целью определения надежных показателей их речезыкового и когнитивного развития.

Формируемые компетенции или их части: способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8).

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о сущности психолингвистического подхода к анализу речевых нарушений.

Теоретическая часть

Функции речевой деятельности (функции языка и речи) – это прежде всего ее общественное и индивидуально-личностное предназначение, та роль, которую РД выполняет в осуществлении основных видов жизнедеятельности человека и общественной деятельности.

Выделяются общие и частные функции РД. Первые из них выступают в любом речевом акте, независимо от специфики и ситуации речевого общения, в которой она протекает. Частные функции, напротив, во многом зависят от специфики того или иного варианта речевой коммуникации.

К общим функциям языка и речи в РД следует отнести (1) коммуникативную, (2) *репрезентативную* (номинативную), (3) интеллектуальную (обобщения, познания и др.) и (4) эмотивную (т. е. служащую для выражения эмоций).

Из первой и основной – коммуникативной – функции речи вытекают такие ее качества, как *общественная обусловленность, активность, намеренность, интенциональность*. Первоначально речь выступает в своей социальной функции общения, которая воплощается в двух видах – *сообщения* и *воздействия* на себя и на других. На этой основе речь приобретает еще одну функцию – функцию регулирования своего собственного поведения, поведения и деятельности других людей. *Регулирующая* функция речи проявляется также в организации и объединении других психических процессов (148, 187).

Регулирующую функцию речи и языка в психологии речи принято дифференцировать:

- на *саморегулятивную* — с помощью речи планируется собственное поведение. (Например, некто говорит сам себе: «Не волнуйся! Все в порядке»; или: «Сначала перейду площадь, потом пойду налево, заверну за угол»);

- *индивидуально-регулятивную* функцию – речевое воздействие оказывается на одного человека;

- *коллективно-регулятивную* — с помощью речи воздействие осуществляется на группу людей. Например, беседа с приятелями, публичная лекция, выступление по радио, статья в журнале и т. п. Производная от регулирующей *регулятивная* функция используется для управления поведением коммуникантов – участников речевого общения («делай так, как я хочу»). Например: «Иди!»; «Прочитай эту книгу!»

Из регулирующей функции происходит тесно связанная с ней функция *планирования* — планирования человеком своей деятельности и поведения в обществе, деятельности и поведения окружающих его людей.

Еще одной важнейшей функцией языка и речи в речевой деятельности человека является *интеллектуальная функция обобщения*

Наряду с функциями, *общими как для речи, так и для языка*, существует ряд функций, присущих только речи.

Эмоционально-выразительная (по-другому *эмотивная*) функция речи входит в ее семантическое содержание. Нередко понимание значения употребляемых слов в общении оказывается недостаточным, и тогда необходимым становится истолкование выразительных компонентов речи, таких как мимика, жест, интонация, «смысловые паузы» и др., раскрывающих смысл речи и являющихся важными выразительными средствами высказывания. У человека выразительные компоненты речи включаются и переходят в ее семантику (содержание и смысл), они выражают чувство, волю говорящего, передают смысловые оттенки речи и входят таким образом в ее структуру и семантическое содержание.

В зависимости от характера эмоций *эмотивную* функцию можно условно разделить на выражающую т. н. «стенические» и «астенические» эмоции. Вместе с тем в речи проявляются также эмоции нравственные, интеллектуальные, эстетические и др. Разумеется, в речи находят отражение различные свойства эмоций: их интенсивность, устойчивость, модальность (например, *радость, печаль, удивление, гнев* и т. д.).

В психологии речи и психолингвистике наряду с общими выделяются также и *частные функции* речи. К ним относятся:

- Собственно номинативная, т. е. функция *называния, обозначения* — в узком смысле (в отличие от общей *номинативно-репрезентативной* функции). В этом случае в том или ином речевом высказывании нечто констатируется — «это есть». Поэтому собственно номинативную функцию можно определить также как *констатирующую*. Например, называние (перечисление) предметов, находящихся в помещении, или констатация какого-то явления: «Петр пришел?» — «Пришел»; «Вечерет»; «Жарко» и т. п.

- *Волюнтаривная* (производная от эмотивной) — функция выражения воли и чувства говорящего — служит для выражения желаний («Хочу!»), например: «Дай карандаш!»; «Неплохо бы погулять в Нескучном саду».

- *Апеллятивная* функция РД употребляется для адресации к коммуникантам, для призыва. Например: «Иван Ивааанович, здравствуйте!»; «Дамы и господа, минуточку внимания!»

- Суть *информативной* функции состоит в привлечении внимания коммуникантов к какому-либо факту, явлению действительности. Например: «Смотри, какая красивая машина!», или: «Вот собака бежит. Одна, без хозяина».

- *Релятивная* функция, отображающая, передающая связи и отношения между предметами окружающей действительности. Она имеет несколько вариантов:

- *Локативно-дейктическая* функция используется для указания местоположения предмета (объекта) («там», «сзади» и др.).

– *Диакритическая*¹ функция, которая служит для обозначения той или иной неречевой ситуации и ярко проявляется в трудовой деятельности. (Например, широко известные речевые выражения типа «Майна», «Вира» у портовых рабочих.)

- Важную роль в живой речи играет также функция *маркирования*, связанная с употреблением наименований – имен, названий мест (городов, улиц, географических областей).

- *Операциональная* функция служит для выражения действий, процессов, состояний. Например: «Скрипач играет»; «Лед тает»; «Птичка притаилась на дереве».

- *Атрибутивная* — употребляется для определения качественных отношений – некто (человек): *хороший, плохой, сильный* и т. п.

- *Аффирмативная*, т. е. выражающая утверждение неопровержимого существования какого-либо факта. Например: «Самолеты летают», «Вода течет» (т. е. обладает качеством текучести), «Стол стоит» и т. п.

- *Негативная*, т. е. функция отрицания («нечто» не существует, какое-либо действие не состоится и т. п.).

- Квестиотивная – функция вопроса.

- *Фатическая* функция используется для установления контакта. Например, при первой встрече, чтобы установить контакт, нередко говорят о погоде или интересуются, смотрел ли коммуникант популярную телепередачу и т. п., хотя и не эти темы в первую очередь интересуют коммуникантов. В качестве другого примера можно привести реализацию фактической функции при разговоре по телефону («Алло», «Да-да», «Слушаю вас» и т. п.).

В общей структуре речевой деятельности наряду со средствами выделяются способы ее осуществления – различные способы формирования и формулирования мысли. Им отвечают различные формы организации речевого общения и, соответственно, различные формы речи. Таких форм три: внешняя устная, внешняя письменная и внутренняя речь.

Внешняя (устная и письменная) речь представляет собой внешний способ формирования и формулирования мысли и передачи информации. Основными формами внешней устной речи являются диалогическая, монологическая и полилогическая (групповая) речь.

- *Звукоподражания*. Как следует из названия, это подражание звукам, издаваемым животными, людьми и другими одушевленными и неодушевленными объектами: например, подражание крику петуха, плачу младенца, выстрелу пушки («бух!»), стуку пишущей машинки и др.

К звукоподражаниям традиционно принято относить только звучания, подобные названным выше. На самом деле сфера звукоподражаний шире. В нее, в частности, входят «звуковые характеристики».

- *Звуковые характеристики* – это звукоподражания, связанные с оценками тех или иных фактов (явлений).

По характеру направленности речи: говорящий– воспринимающий речь выделяются экспрессивная и импрессивная формы речи.

Экспрессивная речь – выражение (порождение) мысли, в устной речи (говорение) реализуется через произношение, артикулирование. В письме – через запись, написание, в кинетической речи – производством выразительных движений (жестов).

Термином импрессивная речь определяются процессы восприятия и понимания обращенной речи (она оппозиционна по отношению ко всем ранее рассмотренным формам речи).

Диалогическая (диалог) – первичная по происхождению форма речи. Имея ярко выраженную социальную направленность, она служит потребностям непосредственного живого общения. Диалог как форма речи состоит из реплик (отдельных высказываний), из цепи последовательных речевых реакций; он осуществляется или в виде чередующихся обращений, вопросов и ответов, или в виде разговора (беседы) двух или нескольких участников речевого общения. Диалог как форма речевого общения опирается на общность восприятия окружающего мира собеседниками, общность ситуации, знание предмета речи. В диалоге наряду с собственно языковыми средствами звучащей речи большую роль играют и невербальные компоненты – жест, мимика, а также средства интонационной выразительности. Указанные особенности определяют характер речевых высказываний в диалоге. Структура диалога допускает грамматическую неполноту, опускание отдельных элементов грамматически развернутого высказывания (эллипсы или элизии), наличие повтора лексических элементов в смежных репликах, употребление стереотипных конструкций разговорного стиля (речевые «штампы»). Простейшие формы диалога (например, реплики-высказывания типа утвердительного или отрицательного ответа и т. п.) не требуют построения программы высказывания.

Монологическая речь (монолог) определяется в психологии речи и психолингвистике как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности. Монолог представляет собой наиболее сложную форму речи, служащую для целенаправленной передачи информации. К основным свойствам монологической речи относятся: односторонний и непрерывный характер высказывания, произвольность, развернутость, логическая последовательность сообщения, обусловленность его содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации.

Наряду с существующими различиями отмечается определенная общность и взаимосвязь диалогической и монологической форм речи. Прежде всего их объединяет общая система языка. Монологическая речь, возникающая у ребенка на основе диалогической, впоследствии органично включается в разговор, беседу. Такие высказывания могут состоять из нескольких предложений и содержать разную информацию (короткое сообщение, допол-

нение, элементарное рассуждение). Устная монологическая речь в известных пределах может допускать неполноту высказывания, и тогда ее грамматическое построение может приближаться к грамматической структуре диалога.

Независимо от формы (монолог, диалог) основным условием коммуникативности речи является, как уже было указано выше, ее связность. К существенным характеристикам любого вида развернутых высказываний (прежде всего описания и повествования) относятся связность, последовательность и логико-смысловая организация высказывания в полном соответствии с его темой и коммуникативной задачей.

В специальной литературе выделяются следующие критерии связности устного сообщения: смысловые связи между частями рассказа (текста), логические и грамматические связи между предложениями, связь между частями (членами) предложения и законченность выражения мысли говорящего.

Вопросы для обсуждения.

1. Функции языка и речи. Исторические аспекты рассмотрения проблемы.
2. Основные и факультативные функции речи.
3. Проблема классификации форм речи.
4. Аффективная речь
5. Внутренняя речь.
6. Диалог, его характеристика.
7. Монологическая речь, ее параметры.
8. Письменная речь, характеристика письма и чтения.

Задания для формирования компетенций

1. Составьте схему «Виды речи».
2. Подготовьте доклад «Развитие регулятивной функции речи в онтогенезе».
2. Выполните тезирование статьи «Виды и формы речи»// В кн. Основы теории речевой деятельности. Под ред. А.А. Леонтьева. М., 1974.
3. Заполните таблицу «Функции речи» по предложенному образцу.

Функции речи.	Основные	Факультативные
В мышлении		
В коммуникации		

5. Заполните таблицу «Развитие функций речи в онтогенезе»:

Возрастной период	Ведущий вид деятельности	Ведущий вид общения	Речевые функции

6. Составьте схему «Виды речи».

Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:

Перечень основной литературы:

1. Глухов, В. П. Психолингвистика : учебник и практикум для вузов / В. П. Глухов. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 453 с.
2. Ивановская О. Г. Психолингвистика для дефектологов: Учебное пособие / Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина ; Московский городской педагогический университет, М.: ООО "Научно-издательский центр ИНФРА-М", 2024. - 279 с.
3. Микляева, Н. В. Психолингвистика: учебное пособие для вузов / Н. В. Микляева. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 321 с.

Перечень дополнительной литературы:

1. Глухов В.П. Практикум по психолингвистике [Электронный ресурс]: учебное пособие /В.П. Глухов. — Электрон. текстовые данные. — М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. — 180 с. — 978-5-4263-0545-8. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/75818.html>
2. Денисенко В.Н., Чеботарева Е.Ю. Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 258 с.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. -3-е изд. - М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003.- 287 с.
4. Лурия А.Р. Язык и сознание. Издательство «Питер», 2020 – 436 стр.
5. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: Учебное пособие для вузов / В. П. Серкин. — М.: Издательство ПЧЕЛА, 2008. — 382 с.
6. Психолингвистика: учебное пособие (курс лекций) / сост. Г.Ю. Козловская –Ставрополь: 2019. - 144 с

Перечень учебно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся по дисциплине

1. Методические указания по выполнению практических работ по дисциплине «Психолингвистика»: Направление подготовки 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование. Направленность (профиль) – Дошкольная дефектология. Квалификация выпускника - бакалавр. Форма обучения - очная. Учебный план 2025 г. / Сев.-Кав. федер. ун-т. – Ставрополь: СКФУ, 2025, экземпляров неограничено

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения дисциплины

1. http://www.pedlib.ru/Books/4/0191/4_0191-1.shtml Педагогическая библиотека. Белянин В.П. Психолингвистика. Учебник. -- 2-е изд. — М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. - 232 с.
2. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Психолингвистика>
3. <http://tapemark.narod.ru/les/404d.html> Лингвистический энциклопедический словарь под ред. В. Н. Ярцевой

Практическое занятие 7-8.

Тема. Модели порождения и восприятия речевого высказывания

Цель: сформировать целостное представление о средствах речевой деятельности.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о природе психолингвистических механизмов, умение использовать аналитический аппарат психолингвистики в практике психолого-педагогического изучения детей с нарушениями в развитии с целью определения надежных показателей их речезыкового и когнитивного развития.

Формируемые компетенции или их части: способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) (УК-4).

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о сущности психолингвистического подхода к анализу речевых нарушений.

Теоретическая часть

Одним из центральных вопросов психолингвистики является проблема рассмотрения внутренних механизмов, которые реализуются при осуществлении речевой деятельности. Речевую деятельность здесь мы рассматриваем в двух аспектах: говорение (экспрессивная речь), слушание (импрессивная речь). Эта проблема упоминалась еще в начале XX века, в работах А.А.Потебни, Л.В.Щербы. В дальнейшем было предложено множество подходов рассматривающих порождение речи как лингвистами так и психологами. Наиболее стройная целостная теория была предложена советскими психологами А.А.Леонтьевым, Т.В.Ахутиной. Основой послужили идеи Л.С.Выготского, который изображая путь от мысли к слову представлял путь от внутренней речи к внешней. Делящийся на несколько фраз и две части – интериоризированные и другие выносимые во вне.

Определяя речь как способ формирования и формулирования мысли, И. А. Зимняя выделяет три основных уровня процесса речепорождения: мотивационно-побуждающий, формирующий (с двумя подуровнями — смыслообразующим и формулирующим) и реализующий.

Побуждающий уровень, движимый «внутренним образом» той действительности, на которую направлено действие, является «запуском всего процесса порождения речи». Здесь потребность (в высказывании) находит «свою определенность» в предмете деятельности. Определенный мотив становится мыслью, которая служит внутренним мотивом говорения или письма.

В своей концепции речевой деятельности И. А. Зимняя разграничивает мотив и коммуникативное намерение. «Коммуникативное намерение — это то, что объясняет характер и цель данного речевого действия. На этом уровне говорящий знает только о чем, а не что говорить, т. е. он знает общий пред-

мет или тему высказывания, а также форму взаимодействия со слушателем (нужно ли спросить его о чем-либо или выдать какую-либо информацию). То, что сказать, осознается позднее».

Второй этап — процесс формирования и формулирования мысли имеет две функционально различные и вместе с тем взаимосвязанные фазы. Смыслообразующая фаза образует и развертывает общий замысел говорящего — этот подуровень И. А. Зимняя соотносит с «внутренним программированием» по концепции А. А. Леонтьева.

Т. В. Ахутина различает три уровня программирования речи: внутреннее (смысловое) программирование, грамматическое структурирование и моторная кинетическая организация высказывания. Им соответствуют три операции выбора элементов высказывания: выбор семантических единиц (единицы смысла), выбор лексических единиц, которые комбинируются в соответствии с правилами грамматического структурирования, и выбор звуков. Автор выделяет программирование как развернутого высказывания, так и отдельных предложений.

Восприятие речи представляет собой сложный и многомерный психический процесс. В принципе оно происходит по тем же общим закономерностям, что и любой другой вид восприятия. В деятельности речевосприятия можно выделить две различных составляющих. Первая из них — первичное формирование образа восприятия. Вторая состоит в опознании уже сложившегося образа.

Восприятие речи включает в себя рецепцию слышимых или зрительно воспринимаемых элементов языка, установление их взаимосвязи и формирование представления об их значении. Таким образом, восприятие речи осуществляется на двух ступенях — собственно восприятия и понимания речевого высказывания.

Понимание определяется в психологии как расшифровка общего смысла, который стоит за непосредственно воспринимаемым речевым (звуковым) потоком; это процесс превращения фактического содержания воспринимаемой речи в стоящий за ней смысл.

В ходе понимания слушающий (реципиент) устанавливает между словами смысловые связи, которые составляют в совокупности смысловое содержание данного высказывания. В результате осмысления слушатель может прийти к пониманию или непониманию смыслового содержания высказывания.

Процесс понимания речи не является зеркальным отражением процесса составления отдельного высказывания или целого текста, а всегда есть превращение данного высказывания в сокращенные схемы на уровне внутренней речи, которые потом снова могут быть развернуты в высказывания. Процесс понимания речи есть выделение из потока информации существенных моментов или существенного смысла.

Согласно теоретическим концепциям А. А. Брудного и Л. С. Цветковой, начальный, самый общий уровень понимания состоит в понимании только основного предмета высказывания, т. е. того, о чем идет речь. На этом уровне слушающий может только сказать, о чем ему говорили, но не может воспроизвести содержание сказанного. Смысловое содержание услышанного служит как бы фоном, на котором реципиент может определить основной предмет высказывания.

Второй уровень — уровень понимания смыслового содержания — определяется пониманием всего хода изложения мысли говорящего или пишущего, хода ее развития и аргументации. Он характеризуется пониманием не только того, о чем говорилось, но и того, что было сказано (т. е. ремы высказывания).

Высший же уровень определяется пониманием не только того, о чем и что было сказано, но и для чего, зачем (т. е. с какой целью). При необходимости уясняется также, с помощью каких языковых средств выразил свою мысль говорящий. Такое проникновение в смысловое содержание речи позволяет слушающему понять мотивы речи говорящего, понять все, что тот подразумевает, внутреннюю логику его высказывания. Этот уровень понимания включает и оценку языковых средств выражения мысли, использованных говорящим или пишущим.

Все существующие теории (и модели) восприятия речи могут быть классифицированы по двум важнейшим параметрам. Первый параметр — это моторный или сенсорный характер процесса восприятия; второй — активный или пассивный его характер.

Моторная теория в ее классическом варианте постулирует, что в процессе слушания речи человек определяет значения управляющих моторных сигналов, необходимых для производства сообщения, подобного услышанному. Моторная теория процесса речевосприятия подробно изложена в работах А. А. Леонтьева, Л. А. Чистович, Р. М. Фрумкиной и др..

По мнению А. А. Леонтьева, сенсорной теории восприятия речи «в чистом виде» не существует. Согласно сенсорной теории, моторная составляющая процесса речевосприятия рассматривается как побочное явление, а в качестве основного психофизиологического механизма выделяется сопоставление речевого сигнала с сенсорным эталоном по акустическим признакам. Этот процесс предшествует возникновению соответствующих моторных образов и не зависит существенным образом от их наличия.

Моторная теория восприятия речи в отечественной психолингвистике получила свое научное обоснование в работах Л. А. Чистович, ее учеников и последователей. Взгляды представителей этой школы представлены в широко известной коллективной монографии «Речь. Артикуляция и восприятие». Процесс распознавания человеком слышимой речи характеризуется в рамках этой теории следующим образом.

Звуки речи записываются в памяти как набор характеристик по их признакам: гласные записываются с маркерами, обозначающими степень ударности. После восприятия ударного слога намечается условная граница слова, и человек находит подходящее слово. Если решение принимается, отмечаются границы отрезка, включенного в слово, и сокращается словарь последующих выборов. Таким образом, отрезки сообщения, более крупные, чем слоги, приобретают новый акустический параметр — ритмический рисунок.

Л. А. Чистович предположила, что в центральной нервной системе имеются специальные схемы (блоки) для обнаружения таких явлений, как шум с максимумом энергии в определенном участке спектра, толчок (взрыв), пауза, формантный переход с определенными акустическими свойствами и т. д. При восприятии речевого сигнала указанные схемы-блоки вырабатывают символы, обозначающие акустические явления..

Одним из основных положений моторной теории является следующее: «в основе фонемной классификации лежат не акустические, а артикуляционные признаки речевых элементов». Акустический компонент речеслухового восприятия рассматривается в качестве второго основного компонента речевосприятия. При этом моторный образ речевой единицы и предполагаемый ее сенсорный образ совпадают друг с другом.

Исходя из этого следует, что единицей процесса речевосприятия является целое слово (а не отдельный звук или слог).

Одной из оригинальных и перспективных моделей процесса речевосприятия является концепция «анализа через синтез», выдвинутая М. Халле и К. Стивенсом, которую разделяют также Н. Хомский и Дж. Миллер. Ее основное положение состоит в следующем: чтобы адекватно воспринять речевое высказывание, человеку необходимо построить его синтаксическую модель, полностью или, по крайней мере, частично соответствующую той модели, которая используется другим субъектом РД (говорящим) в процессе порождения речи.

Факторы, влияющие на опознание слов, детально исследованы Л. Р. Зиндером и А. С. Штерн. В их работах установлено, что при опознании слов могут использоваться различные свойства речевых сигналов — их фонетические характеристики (или — при чтении — графические), семантические и семантико-грамматические особенности, а также их «вероятностные характеристики» (потенциальная возможность появления данного слова в воспринимаемом речевом высказывании).

Таким образом, в проблему восприятия речи вводится понятие предварительной ориентировки, в ходе которой реципиент получает информацию о ситуации речевой коммуникации, источнике информации и выбирает вариант смыслового решения, организующий восприятие речи. Выбор же конкретного решения происходит на следующем этапе восприятия и во многом определяется его первым шагом.

Вопросы и задания.

1. Понятие о речевом высказывании, его виды.
2. Различные подходы к анализу процессов порождения речевого высказывания. (Стохастические модели, модель порождения высказывания по непосредственно составляющим, трансформационная грамматика.
3. Основные теории порождения речи в отечественной педагогике (Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев, Т. В. Ахутина-Рябова, И. А. Зимняя).
4. Методы исследования процессов программирования при порождении устного речевого высказывания.
5. Моторное программирование речевого высказывания (Л. А. Чистович). Развитие моторных программ в онтогенезе и их распад при патологии.
6. Этапы восприятия речи.
7. Восприятие слова.
8. Восприятие предложения и текста.

Задания для формирования компетенций

1. Какие внешние и внутренние факторы влияют на порождение высказывание? Ответ представьте в виде таблицы.

Факторы	Их значение

2. Законспектируйте статью «Порождение речи» из Лингвистического энциклопедического словаря.

3. Законспектируйте статью А.А. Леонтьева «Психолингвистические единицы речевого высказывания».

4. На основе анализа работ Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьева, Т.В. Ахутиной сопоставьте основные подходы к процессу порождения речевого высказывания. Сделайте выводы.

5. Какие теории порождения речевого высказывания получили наибольшее распространение в зарубежной психолингвистике.

7. Составьте схему «Структура речевого акта» (по А.А. Леонтьеву).

8. Приготовьте доклад по одной из предложенных тем:

- «Ассоциативная теория порождения речевого высказывания»;
- «Роль ассоциативных факторов в процессе порождения предложения»;
- «Стадиальные подходы к процессу программирования высказывания»;
- «Современные структурные представления о процессах порождения речи».

**Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:
Перечень основной литературы:**

1. Глухов, В. П. Психолингвистика : учебник и практикум для вузов / В. П. Глухов. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 453 с.

2. Ивановская О. Г. Психолингвистика для дефектологов: Учебное пособие / Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина ; Московский городской педагогический университет, М.: ООО "Научно-издательский центр ИНФРА-М", 2024. - 279 с.

3. Микляева, Н. В. Психолингвистика: учебное пособие для вузов / Н. В. Микляева. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 321 с.

Перечень дополнительной литературы:

1. Глухов В.П. Практикум по психолингвистике [Электронный ресурс]: учебное пособие /В.П. Глухов. — Электрон. текстовые данные. — М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. — 180 с. — 978-5-4263-0545-8. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/75818.html>

2. Денисенко В.Н., Чеботарева Е.Ю. Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 258 с.

3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. -3-е изд. - М.: Смысл; СПб.: Лань,. 2003.- 287 с.

4. Лурия А.Р. Язык и сознание. Издательство «Питер», 2020 – 436 стр.

5. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: Учебное пособие для вузов / В. П. Серкин. — М.: Издательство ПЧЕЛА, 2008. — 382 с.

6. Психолингвистика: учебное пособие (курс лекций) / сост. Г.Ю. Козловская —Ставрополь: 2019. - 144 с

Перечень учебно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся по дисциплине

1. Методические указания по выполнению практических работ по дисциплине «Психолингвистика»: Направление подготовки 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование. Направленность (профиль) – Дошкольная дефектология. Квалификация выпускника - бакалавр. Форма обучения - очная. Учебный план 2025 г. / Сев.-Кав. федер. ун-т. — Ставрополь: СКФУ, 2025, экземпляров неограничено

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения дисциплины

1. http://www.pedlib.ru/Books/4/0191/4_0191-1.shtml Педагогическая библиотека. Белянин В.П. Психолингвистика. Учебник. -- 2-е изд. — М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. - 232 с.

2. www.koob.ru/zalevskaya.../vvedenie_v_psiholingvistiku библиотека КУб.Залевская А.А..Введение в психолингвистику.

3. http://www.pedlib.ru/Books/5/0435/5_0435-1.shtml- Педагогическая библиотека. Швачкин Н.Х.Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие/ Составление К.Ф. Седова. — М.: Лабиринт, 2004. – 330 с.: ил.

4. http://www.pedlib.ru/Books/4/0244/4_0244-1.shtml Педагогическая библиотека Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 320 с.
5. http://www.pedlib.ru/Books/3/0086/3_0086-1.shtml Педагогическая библиотека. Жинкин Н.И. Механизмы речи. — М.: АПН РСФСР, 1958. — 378 с
6. <http://iling-ran.ru/beta/publications/journals/vpl> сайт журнала «Вопросы психолингвистики»
7. [http:// ru.wikipedia.org/wiki/Психолингвистика](http://ru.wikipedia.org/wiki/Психолингвистика)
8. <http://tapemark.narod.ru/les/404d.html> Лингвистический энциклопедический словарь под ред. В. Н. Ярцевой

Практическое занятие 9.

Тема Языковая способность

Цель: сформировать целостное представление о феноменах речевой деятельности.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о природе психолингвистических механизмов, умение использовать аналитический аппарат психолингвистики в практике психолого-педагогического изучения детей с нарушениями в развитии с целью определения надежных показателей их речезыкового и когнитивного развития.

Формируемые компетенции или их части: способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8).

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о сущности психолингвистического подхода к анализу речевых нарушений.

Теоретическая часть

Под языковой способностью понимается совокупность физиологических и психических условий обеспечивающие усвоение производства, воспроизведение и адекватное восприятие языкового значения членами языкового коллектива. Этой проблемой занимались **И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Э.Сепир Уорф** за рубежом. Языковую способность можно рассматривать через речевую деятельность в нескольких аспектах:

1. **Общечеловеческий** – соотносящий языковую способность с общим стандартом, в качестве которого выступает конкретный язык.
2. **Индивидуальный** - преломляет речевую деятельность в конкретную речевую форму и соотносит ее с индивидуальной речевой деятельностью.

Языковой стандарт выступает как совокупность константных элементов языка.

Языковая способность является многоуровневой способностью и представляет собой поэтапное усвоение таких элементов языка как фонетика, лексика и грамматика при чем как по вертикале, так и по горизонтали.

С такой точки зрения задачей психолингвистики является выявление условий, позволяющих эффективней изучать родной язык. Рассматривая условия обучения иностранного языка, и с точки зрения языковой способности рассматривая природу речевых нарушений, На полноценную реализацию речевых способностей влияют следующие факторы:

1. Физиологические условия.
2. Психологические условия.
3. Социальные условия.

В основе успешной речевой деятельности лежит сформированность всех высших психических процессов: внимания, восприятия, памяти и мышления.

Социальный фактор

Он включает три разные по масштабу группы:

1. Макрофакторы (общественно-экономический строй, принадлежность к национальной культуре, к той или иной культуре).
2. Мезофакторы (проживание в том или ином социальном институте, подверженность внешним средствам массовой информации).
3. Микрофакторы (конкретная речевая семья).

Влияние социальных факторов проявляется в том, что, во-первых, в системе языка смоделировано социальное бытие людей и процесс формирования языковой способности у человека, можно считать равнозначным процессом усвоения культуры общества. Во-вторых, языковое средство формируется в процессе общения только через него. Языковые знаки их способы оперирования или прежде чем стать основой языковой способности личности уже существующие в межличностном общении и были обусловлены историческим опытом.

Общество контролирует развитие личности двумя путями. Поведение контролируется социальными институтами, вербальное поведение через усвоение системы значений. Существует понятие «социализация». Вербальная социализация включает в себя три компонента:

- 1.) Усвоение языковых знаков системы значений и правила оперирования ими.
- 2.) Усвоение структур деятельности, в которую входят речевые действия.
- 3.) Усвоение системы этических правил.

Существует много теорий, объясняющих развитие речи. Они расходятся в вопросе о том, является ли речь чисто человеческим приобретением, и если да, то можно ли считать ее структуры универсальными и наследственными.

Бихевиористский подход (Уотсон) предполагает, что ребенок научается говорить методом обусловливания, и приобретаемые им лингвистические поведенческие реакции постепенно интериоризуются и формируют «внутренний диалог», который и есть мышление.

Ранние бихевиористы не сомневались в том, что речь всецело определяется той средой, в которую помещен ребенок. Согласно таким представлениям, ребенок усваивает родной язык просто путем последовательных при-

ближений под давлением социальной среды, в которой за одними звуками следует подкрепление, а за другими - нет.

Другие сторонники бихевиористского подхода особо подчеркивают роль подражания речи родителей, тем самым они принижают значение социального подкрепления и активного вмешательства окружающей среды в формировании лингвистических поведенческих реакций.

Такие механизмы, может быть, и позволяют объяснить появление у человека каких-то речевых оборотов или характерного местного говора у людей, живущих в разных областях, но говорящих на одном языке. Однако если бы подражание действительно лежало в основе усвоения языка, то речь ребенка точно воспроизводила бы грамматически правильную (по крайней мере в теории) «родительскую модель». На самом же деле это совсем не так. Чаще всего ребенок сначала произносит какие-то оригинальные и часто неправильные фразы, но затем он сам корректирует их с грамматической точки зрения независимо от того, что ему навязывают родители. Такие фразы построены на основании правил, которые ребенок разработал для себя путем обобщения независимо от модели, демонстрируемой взрослыми.

В преформистских теориях (Н. Хомский) отмечают, что у большинства языков базовая структура сходна. Так, в каждом предложении имеются подлежащее, сказуемое и дополнения. Из этого следует, что каждый язык – это лишь один, свойственный данной культуре вариант базовой модели, общей для всех людей.

Таким образом, по мнению преформистов, существует некая структура, наследственно заложенная в мозгу. Именно она определяет врожденную способность каждого человека видоизменять значение или смысл любой данной фразы, а также строить неограниченное число осмысленных высказываний. Значит, именно эта врожденная лингвистическая компетентность лежит в основе развития познавательных и интеллектуальных процессов у ребенка. Ясно, что эта преформистская теория диаметрально противоположна бихевиористическим концепциям, а во многом и конструктивистской теории Пиаже.

В релятивистских теориях, представителями которых являются Сапир и Уорф, сформулирована теория лингвистической относительности, согласно которой язык можно рассматривать только в контексте той или иной культуры. При этом каждой культуре свойственна определенная языковая структура, которая служит своего рода матрицей для мышления ее представителей.

По мнению Уорфа, можно даже утверждать, что само наше восприятие, или наша картина мира, зависит от языка. Например, у эскимосов существует много различных слов для обозначения разных видов снега, и, значит, их дети должны более четко воспринимать его формы. С другой стороны, у одной из народностей Новой Гвинеи существует только два слова для обозначения всех цветов (мили -темный, мола-светлый), и поэтому восприятие цветового спектра у них якобы сужено.

В конструктивистской теории, представителем которой является Пиаже, развитие языка не отличается от развития восприятия или памяти, ни даже от развития мыслительных процессов (в противоположность взглядам преформистов).

Наследуется лишь деятельность интеллекта, а познание мира, в котором язык служит лишь одним из способов отображения, формируется при взаимодействии ребенка со средой. Сам по себе, как уже говорилось, язык при этом не играет никакой роли в развитии мышления и интеллекта.

Подобная точка зрения, если не доводить ее до крайности, позволяет согласовать основные положения других концепций, и поэтому ее сегодня, по-видимому, разделяют очень многие психологи.

Вопросы и задания.

1. Обмен информацией как одна из важнейших функций речи (А.А. Леонтьев).
2. Речь человека и коммуникация животных. Передача информации на стадиях развития.
3. Языковая способность: сущность, условия и факторы, ее определяющие. Уровни языковой способности.
4. Анатомо-физиологические факторы, обуславливающие языковую способность:
 - Учение И.П. Павлова о двух сигнальных системах.
 - Функциональная система (К.П. Анохин). Речевая функциональная система.
 - Уровневая организация движений (Н.А. Бернштейн) и речевая деятельность.
 - Теория динамической локализации психических функций (А.Р. Лурия).
 - Строение и функции речевого аппарата.
5. Современные концепции усвоения языка и речи.

Задания для формирования компетенций.

1. От каких факторов зависит полноценное формирование речи детей?
2. Перечислите условия правильного развития речи у детей? Приведите примеры неправильного речевого воспитания детей.
3. Каким образом развитие речи детей связано с развитием их мышления?
4. Подготовьте доклад по одной из предложенных тем:
 - «Проблема врожденности или приобретенности способности человека к усвоению и пользованию речью»;
 - Обмен информацией между живыми существами как первоначальная функция речи»;
 - «Отличие речи человека как средства общения от коммуникации животных»;
 - «Опыт обучения животных человеческой речи».
5. Начертите в тетрадях схему: «Теории усвоения языка и речи в отечественной и зарубежной психолингвистике» по материалам статей «Теория овладе-

ния языком» в книге Д. Слобина, Дж. Грина «Психолингвистика» и «Мышления и речь» в книге Ж. Годфруа «Что такое психология».

Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:

Перечень основной литературы:

1. Глухов, В. П. Психолингвистика : учебник и практикум для вузов / В. П. Глухов. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 453 с.

2. Ивановская О. Г. Психолингвистика для дефектологов: Учебное пособие / Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина ; Московский городской педагогический университет, М.: ООО "Научно-издательский центр ИНФРА-М", 2024. - 279 с.

3. Микляева, Н. В. Психолингвистика: учебное пособие для вузов / Н. В. Микляева. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 321 с.

Перечень дополнительной литературы:

1. Глухов В.П. Практикум по психолингвистике [Электронный ресурс]: учебное пособие /В.П. Глухов. — Электрон. текстовые данные. — М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. — 180 с. — 978-5-4263-0545-8. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/75818.html>

2. Денисенко В.Н., Чеботарева Е.Ю. Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации: Учеб. пособие. — М.: РУДН, 2008. — 258 с.

3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. -3-е изд. - М.: Смысл; СПб.: Лань,. 2003.- 287 с.

4. Лурия А.Р. Язык и сознание. Издательство «Питер», 2020 – 436 стр.

5. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: Учебное пособие для вузов / В. П. Серкин. — М.: Издательство ПЧЕЛА, 2008. — 382 с.

6. Психолингвистика: учебное пособие (курс лекций) / сост. Г.Ю. Козловская —Ставрополь: 2019. - 144 с

Перечень учебно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся по дисциплине

1. Методические указания по выполнению практических работ по дисциплине «Психолингвистика»: Направление подготовки 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование. Направленность (профиль) – Дошкольная дефектология. Квалификация выпускника - бакалавр. Форма обучения - очная. Учебный план 2025 г. / Сев.-Кав. федер. ун-т. — Ставрополь: СКФУ, 2025, экземпляров неограничено

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения дисциплины

1. http://www.pedlib.ru/Books/4/0191/4_0191-1.shtml Педагогическая библиотека. Белянин В.П. Психолингвистика. Учебник. -- 2-е изд. — М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. - 232 с.

2. www.koob.ru/zalevskaya.../vvedenie_v_psiholingvistiku библиотека КУБ.Залевская А.А.. Введение в психолингвистику.
3. http://www.pedlib.ru/Books/5/0435/5_0435-1.shtml - Педагогическая библиотека. Швачкин Н.Х. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие/ Составление К.Ф. Седова. — М.: Лабиринт, 2004. — 330 с.: ил.
4. http://www.pedlib.ru/Books/4/0244/4_0244-1.shtml Педагогическая библиотека Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 320 с.
5. http://www.pedlib.ru/Books/3/0086/3_0086-1.shtml Педагогическая библиотека. Жинкин Н.И. Механизмы речи. — М.: АПН РСФСР, 1958. — 378 с
6. <http://iling-ran.ru/beta/publications/journals/vpl> сайт журнала «Вопросы психолингвистики»
7. [http:// ru.wikipedia.org/wiki/Психолингвистика](http://ru.wikipedia.org/wiki/Психолингвистика)
8. <http://tapemark.narod.ru/les/404d.html> Лингвистический энциклопедический словарь под ред. В. Н. Ярцевой

Практическое занятие 10.

Тема. Речь в системе психических процессов.

Цель: сформировать целостное представление о феноменах речевой деятельности.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о природе психолингвистических механизмов, умение использовать аналитический аппарат психолингвистики в практике психолого-педагогического изучения детей с нарушениями в развитии с целью определения надежных показателей их речезыкового и когнитивного развития.

Формируемые компетенции или их части: способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8).

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о сущности психолингвистического подхода к анализу речевых нарушений.

Теоретическая часть

Посредством слова и предложения осуществляется перестройка всей психической деятельности человека. С момента появления слово входит в состав почти всех основных форм психической деятельности ребенка. Речь участвует в формировании памяти, внимания, восприятия, эмоциональных и волевых процессов.

В работе А.Р. Лурия, Ф. Юдовича «Речь и развитие психических процессов у ребенка» изучалось влияние речи на развитие всех психических процессов и формирования практической и игровой деятельности ребенка.

В целом под влиянием значения слова, во-первых, перестраивается восприятие мира, сознание переводится со ступени непосредственного чувственного опыта на ступень обобщенного рационального познания; во-вторых — речь является основным средством обобщения, основой категориаль-

ного мышления; в-третьих, речь – выступает как внешний регулятор поведения.

Слово формирует производственное внимание, продлевая воздействие внешнего стимула, на котором концентрируется внимание, замещает этот стимул, а фраза как словесная конструкция произвольно формирует последовательность анализ внешней среды. Подробно этот вопрос был рассмотрен Выготским, который считал, что именно словесная инструкция матери, сопровождаемая жестом указания, перестраивает внимание ребенка, выделяя объект из ряда других. Здесь внимание ребенка перестает подчиняться законам естественного ориентировочного рефлекса, вызываемого либо силой, либо новизной раздражителя и начинает подчиняться действию речи взрослого. Это является первым этапом в формировании нового типа внимания организованного на социальной основе. Воздействие речи на перцептивные процессы не менее значимо. Речь организует структуру восприятия и в дальнейшем формирует архитектуру памяти. К примеру, обобщенный образ восприятия сопоставляется с названием и предопределяет обратное влияние слова на последующее восприятие, каждая зрительная картина воспринимается человеком в соответствии с тем, к какому понятию он относит ту или иную конфигурацию. Наиболее ярко вербальное опосредование зрительного восприятия проявляется в формировании таких сложных видов перцепции, как цвет, форма, пространство. Например, обозначение цвета в языке тесно связано с практической деятельностью людей и отражает те признаки оттенков, которые имеют для них практическое значение. Существует зависимость лексических единиц языка от социальной практики (абрикосовый цвет, салатный и др.). Существует и обратная зависимость, часто наличный набор слов, обозначающих цвета, обуславливает процесс восприятия цвета, умение их различать и классифицировать.

Не менее отчетливо проявляется влияние речи на память. Названия, сопоставляемы с сохраняемым предметом и его визуальным образом, изменяет его конфигурацию к памяти, поэтому при восстановлении предметов происходит его конструирование не по зрительному следу, а в соответствии с заданным заданием.

Взаимосвязь речи и мышления была рассмотрена в работах Выготского и Пиаже. Имея различны генетические корни на определенном этапе развития как в онто - так и в филогенезе мышление становится речевым, а речь интеллектуальной. Речь выступает как орудие интеллектуальной деятельности позволяющей выполнять операцию обобщения и отвлечения и создающим основу категориального мышления. Высшие формы мышления возможны лишь благодаря речи и являются понятиями.

Большое значение речь оказывает на протекание эмоциональных процессов. Экспрессивная функция речи проявляется в том, что с одной стороны, являясь средством обозначения эмоций, речь их систематизирует и классифицирует, с другой стороны – многие высшие эмоции могут быть

выражены и дифференцированы лишь на вербальном уровне. Это возможно благодаря такой лексической категории, как эмотивная лексика, которая представлена тремя группами слов:

- слова, являющиеся носителями оценочного суждения, где оценка является денотатом;
- слова, к которым эмоциональное отношение формируется и проявляется на морфологическом уровне (волк – волчище);
- полисемичные слова (многозначные), в которых оценка заложена на коннотативном уровне.

В организации волевого акта речь также играет ведущую роль. Л.С. Выготский, объясняющий организацию волевого акта, считал, что первым этапом развития производственной деятельности является появление производственного внимания, где, по сути, волевое действие разделено между двумя людьми. Двигательный акт ребенка начинается речью матери, а заканчивается его собственным движением. На следующем этапе развития ребенок сам овладевает речью и начинает давать приказы самому себе. Сначала это происходит развернуто во внешней речи, а затем свернуто во внутренней речи. Поэтому истоками производственного акта является общение ребенка с взрослым. Причем сначала ребенок подчиняется речевой инструкции взрослого, чтобы на последующих этапах развития оказался в состоянии превратить этот интерпсихологический акт в собственный процесс саморегуляции.

Таким образом, регулирующая функция речи отражает не только способность речевой деятельности отражать действительность, но и выступать как средство регуляции собственного поведения и поведения окружающих.

Вопросы и задания.

1. Роль языка и речи в психической деятельности.
2. Отношение «язык» - «ощущения».
3. Отношение «язык» - «восприятие».
4. Психологические отношения речи и памяти.
5. Характер отношений языка и мышления.
6. Роль внутренней речи в познавательной интеллектуальной деятельности человека.
7. Речь и эмоции.
8. Отношение «личность» - «язык и речь».

Задания для формирования компетенций.

1. Законспектировать Лекцию VI. «Роль речи в протекании психических процессов» в книге А.Р. Лурия «Язык и сознание»
Подготовить сообщения по вопросам для обсуждения.
2. Составить схему, отражающую взаимосвязь речи с другими ВПФ.

Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:

Перечень основной литературы:

1. Глухов, В. П. Психолингвистика : учебник и практикум для вузов / В. П. Глухов. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 453 с.
2. Ивановская О. Г. Психолингвистика для дефектологов: Учебное пособие / Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина ; Московский городской педагогический университет, М.: ООО "Научно-издательский центр ИНФРА-М", 2024. - 279 с.
3. Микляева, Н. В. Психолингвистика: учебное пособие для вузов / Н. В. Микляева. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 321 с.

Перечень дополнительной литературы:

1. Глухов В.П. Практикум по психолингвистике [Электронный ресурс]: учебное пособие /В.П. Глухов. — Электрон. текстовые данные. — М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. — 180 с. — 978-5-4263-0545-8. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/75818.html>
2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. -3-е изд. - М.: Смысл; СПб.: Лань,. 2003.- 287 с.
3. Лурия А.Р. Язык и сознание. Издательство «Питер», 2020 – 436 стр.

Перечень учебно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся по дисциплине

1. Методические указания по выполнению практических работ по дисциплине «Психолингвистика»: Направление подготовки 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование. Направленность (профиль) – Дошкольная дефектология. Квалификация выпускника - бакалавр. Форма обучения - очная. Учебный план 2025 г. / Сев.-Кав. федер. ун-т. — Ставрополь: СКФУ, 2025, экземпляров неограничено

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения дисциплины

1. http://www.pedlib.ru/Books/4/0191/4_0191-1.shtml Педагогическая библиотека. Белянин В.П. Психолингвистика. Учебник. -- 2-е изд. — М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. - 232 с.
2. www.koob.ru/zalevskaya.../vvedenie_v_psiholingvistiku библиотека КУб.Залевская А.А..Введение в психолингвистику.
3. http://www.pedlib.ru/Books/5/0435/5_0435-1.shtml- Педагогическая библиотека. Швачкин Н.Х.Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие/ Составление К.Ф. Седова. — М.: Лабиринт, 2004. — 330 с.: ил.
4. http://www.pedlib.ru/Books/4/0244/4_0244-1.shtml Педагогическая библиотека Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 320 с.
5. http://www.pedlib.ru/Books/3/0086/3_0086-1.shtml Педагогическая библиотека. Жинкин Н.И. Механизмы речи. — М.: АПН РСФСР, 1958. — 378 с

6. <http://iling-ran.ru/beta/publications/journals/vpl> сайт журнала «Вопросы психолингвистики»
7. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Психолингвистика>
8. <http://tapemark.narod.ru/les/404d.html> Лингвистический энциклопедический словарь под ред. В. Н. Ярцевой

Практическое занятие 11-12.

Тема. Периодизация развития детской речи

Цель: сформировать целостное представление о этапах развития речи в онтогенезе.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о природе психолингвистических механизмов, умение использовать аналитический аппарат психолингвистики в практике психолого-педагогического изучения детей с нарушениями в развитии с целью определения надежных показателей их речезыкового и когнитивного развития.

Формируемые компетенции или их части: способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8).

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о сущности психолингвистического подхода к анализу речевых нарушений.

Теоретическая часть

Развитие речи ребенка представляет собой сложный и длительный процесс, тесно связанный с общим психическим развитием, формированием познавательной деятельности и социальным взаимодействием. В научной литературе существует несколько подходов к периодизации речевого и психического развития ребенка. Наиболее значимыми являются периодизация психического развития, предложенная А. И. Леонтьевым, и этапы формирования грамматического строя речи, разработанные А. Н. Гвоздевым. Их сопоставление позволяет более полно охарактеризовать закономерности становления языковой системы ребенка на разных возрастных этапах.

Согласно концепции А. И. Леонтьева, развитие психики ребенка происходит поэтапно и определяется сменой ведущих видов деятельности. Каждый этап характеризуется специфическими новообразованиями, которые оказывают существенное влияние на развитие речи.

Младенческий возраст (до 1 года): ведущей деятельностью является эмоциональное общение ребенка со взрослым. На этом этапе формируются предпосылки речевого развития: слуховое восприятие речи, лепет, интонационная выразительность. Речь носит преимущественно доречевой характер и проявляется в виде гуления и лепета.

Ранний возраст (1–3 года): ведущей деятельностью становится предметно-манипулятивная деятельность. Ребенок активно взаимодействует с окружающими предметами, осваивает их функции и одновременно начинает

активно использовать речь как средство общения. В этот период происходит быстрое накопление словарного запаса, формируются первые фразы, начинается освоение грамматических форм.

Дошкольный возраст (3–7 лет): основной формой деятельности становится сюжетно-ролевая игра. Речь активно развивается и выполняет разнообразные функции: коммуникативную, регулирующую и познавательную. У ребенка формируется связная речь, расширяется словарный запас, совершенствуется грамматический строй языка.

Младший школьный возраст (7–11 лет): ведущей деятельностью становится учебная деятельность. На данном этапе происходит дальнейшее совершенствование речи, формируется письменная речь, развивается способность к осознанному анализу языковых явлений.

Таким образом, развитие речи тесно связано с изменением ведущей деятельности ребенка и общим развитием его психических процессов.

Большой вклад в изучение становления грамматического строя речи внес А. Н. Гвоздев, который на основе длительных наблюдений за речью детей выделил несколько этапов формирования морфологической и синтаксической системы языка.

Период аморфных слов-предложений (примерно 1–2 года)

Речь ребенка состоит из отдельных слов, которые выполняют функцию целого предложения. Грамматические формы еще не сформированы, слова употребляются в неизменяемом виде.

Период усвоения грамматической структуры предложения (около 2–3 лет)

Ребенок начинает соединять слова в простые предложения. Появляются первые грамматические формы: падежи существительных, формы глаголов, согласование слов. Однако использование грамматических средств еще нестабильно.

Период усвоения морфологической системы языка (3–7 лет)

На данном этапе происходит активное освоение словоизменения и словообразования. Ребенок овладевает основными грамматическими категориями: родом, числом, падежом, временем и видом глагола. Постепенно уменьшается количество грамматических ошибок, формируется способность строить более сложные синтаксические конструкции.

Исследования А. Н. Гвоздева показали, что формирование грамматического строя речи происходит постепенно и проходит через этапы проб и ошибок, что является естественным процессом языкового развития.

Характеристика состояния компонентов языковой системы на разных этапах становления речи

В логопедии и психолингвистике принято выделять несколько этапов становления речи ребенка: подготовительный, преддошкольный, дошкольный и школьный. Каждый из них характеризуется определенным уровнем

развития компонентов языковой системы — фонетико-фонематического, лексического и грамматического.

Подготовительный этап (от рождения до 1 года)

Этот этап предшествует появлению самостоятельной речи и связан с формированием ее физиологических и психологических предпосылок. У ребенка развивается слуховое восприятие, формируется способность различать интонации и ритм речи. Появляются гуление и лепет, которые постепенно усложняются и приближаются к звуковому составу родного языка.

На данном этапе:

- формируется фонетическая база речи;
- развивается речевой слух;
- закладываются основы коммуникативного взаимодействия со взрослым.

Лексическая и грамматическая системы еще не сформированы, однако создаются предпосылки для их дальнейшего развития.

Преддошкольный этап (1–3 года)

Этот период характеризуется интенсивным развитием активной речи. Словарный запас ребенка быстро увеличивается, появляются первые фразы и простые предложения. Речь начинает выполнять функцию основного средства общения.

Основные особенности языковой системы:

- фонетическая сторона речи еще несовершенна, многие звуки произносятся искаженно или заменяются более простыми;
- лексическая система активно расширяется, преимущественно за счет существительных и глаголов;
- грамматический строй речи только формируется: появляются простые формы словоизменения и элементарные синтаксические конструкции.

В этот период наблюдаются многочисленные грамматические ошибки и словообразовательные новообразования, что свидетельствует о процессе активного усвоения языковых закономерностей.

Дошкольный этап (3–7 лет). В дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие всех компонентов языковой системы. У ребенка значительно расширяется словарный запас, совершенствуется произносительная сторона речи, формируется связная монологическая и диалогическая речь.

Основные характеристики:

- фонетико-фонематическая система постепенно нормализуется, формируется правильное произношение большинства звуков;
- лексика становится более разнообразной и включает различные части речи;
- грамматический строй речи значительно усложняется: ребенок овладевает различными формами словоизменения, строит сложные предложения.

Речь начинает активно использоваться в различных видах деятельности, особенно в игре и общении со сверстниками.

Школьный этап (с 7 лет). С началом обучения в школе развитие речи выходит на новый уровень. Ребенок овладевает письменной формой языка, учится осознанно анализировать языковые явления и использовать различные средства выразительности.

На этом этапе:

- совершенствуется фонематическое восприятие;
- расширяется лексический запас, включая научную и учебную лексику;
- усложняется грамматическая структура речи, активно используются сложные синтаксические конструкции.
- Формируется способность к сознательному контролю речи и ее целенаправленному использованию в учебной деятельности.

Таким образом, развитие речи ребенка представляет собой последовательный процесс, который тесно связан с общим психическим развитием и ведущей деятельностью на каждом возрастном этапе. Периодизация А. И. Леонтьева позволяет рассмотреть речевое развитие в контексте формирования психики ребенка, а этапы, выделенные А. Н. Гвоздевым, раскрывают закономерности становления грамматической системы языка. Анализ состояния компонентов языковой системы на подготовительном, преддошкольном, дошкольном и школьном этапах показывает постепенное усложнение речевой деятельности и формирование полноценной языковой компетенции ребенка.

Вопросы и задания.

1. Периодизация развития детской речи.
2. Этапы психического развития ребенка (периодизация А.И. Леонтьева).
3. Этапы формирования морфологической и грамматической системы языка по А. Н. Гвоздеву.
4. Характеристика состояния компонентов языковой системы ребенка на подготовительном, преддошкольном и школьном этапах становления речи

Задания для формирования компетенций.

1. Составьте таблицу, отражающую особенности психического и речевого развития ребенка на разных возрастных этапах.

Возрастной этап	Возраст	Ведущая деятельность	Основные психические новообразования	Особенности речевого развития
Младенческий				
Ранний возраст				
Дошкольный возраст				
Младший школьный воз-				

раст				
------	--	--	--	--

Сделайте вывод (3–4 предложения) о связи ведущей деятельности и развития речи.

2. Составьте таблицу «Развитие компонентов языковой системы ребенка»

Сравните развитие фонетической, лексической и грамматической сторон речи на разных этапах.

Этап развития речи	Возраст	Фонетическая сторона речи	Лексическое развитие	Грамматическое развитие
Подготовительный				
Преддошкольный				
Дошкольный				
Школьный				

Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:

Перечень основной литературы:

1. Глухов, В. П. Психолингвистика : учебник и практикум для вузов / В. П. Глухов. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 453 с.

2. Ивановская О. Г. Психолингвистика для дефектологов: Учебное пособие / Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина ; Московский городской педагогический университет, М.: ООО "Научно-издательский центр ИНФРА-М", 2024. - 279 с.

3. Микляева, Н. В. Психолингвистика: учебное пособие для вузов / Н. В. Микляева. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 321 с.

Перечень дополнительной литературы:

1. Глухов В.П. Практикум по психолингвистике [Электронный ресурс]: учебное пособие /В.П. Глухов. — Электрон. текстовые данные. — М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. — 180 с. — 978-5-4263-0545-8. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/75818.html>

2. Денисенко В.Н., Чеботарева Е.Ю. Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 258 с.

3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. -3-е изд. - М.: Смысл; СПб.: Лань,. 2003.- 287 с.

4. Лурия А.Р. Язык и сознание. Издательство «Питер», 2020 – 436 стр.

5. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: Учебное пособие для вузов / В. П. Серкин. — М.: Издательство ПЧЕЛА, 2008. — 382 с.

6. Психолингвистика: учебное пособие (курс лекций) / сост. Г.Ю. Козловская –Ставрополь: 2019. - 144 с

Перечень учебно-методического обеспечения самостоятельной работы обучающихся по дисциплине

1. Методические указания по выполнению практических работ по дисциплине «Психолингвистика»: Направление подготовки 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование. Направленность (профиль) – Дошкольная дефектология. Квалификация выпускника - бакалавр. Форма обучения - очная. Учебный план 2025 г. / Сев.-Кав. федер. ун-т. – Ставрополь: СКФУ, 2025, экземпляров неограничено

Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения дисциплины

1. http://www.pedlib.ru/Books/4/0191/4_0191-1.shtml Педагогическая библиотека. Белянин В.П. Психолингвистика. Учебник. -- 2-е изд. — М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. - 232 с.

2. www.koob.ru/zalevskaya.../vvedenie_v_psiholingvistiku библиотека КУБ.Залевская А.А.. Введение в психолингвистику.

3. http://www.pedlib.ru/Books/4/0244/4_0244-1.shtml Педагогическая библиотека Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 320 с.

4. http://www.pedlib.ru/Books/3/0086/3_0086-1.shtml Педагогическая библиотека. Жинкин Н.И. Механизмы речи. — М.: АПН РСФСР, 1958. — 378 с

5. <http://iling-ran.ru/beta/publications/journals/vpl> сайт журнала «Вопросы психолингвистики»

Практическое занятие 13-14.

Тема. Довербальное и раннее вербальное развитие ребенка

Цель: сформировать целостное представление о довербальном и раннем вербальном развитии ребенка.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о природе психолингвистических механизмов, умение использовать аналитический аппарат психолингвистики в практике психолого-педагогического изучения детей с нарушениями в развитии с целью определения надежных показателей их речезыкового и когнитивного развития.

Формируемые компетенции или их части: способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8).

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о сущности психолингвистического подхода к анализу речевых нарушений.

Теоретическая часть

Развитие речи ребенка является сложным и многоэтапным процессом, который начинается задолго до появления первых слов. Формирование речевой способности происходит на основе общего психического развития ребен-

ка, его взаимодействия со взрослым и постепенного овладения средствами общения. В научной литературе принято выделять два важнейших периода раннего становления речи: довербальный (доречевой) и ранний вербальный. Эти этапы последовательно сменяют друг друга и обеспечивают переход от первичных форм коммуникации к осознанному использованию слов и предложений.

Довербальный этап охватывает период от рождения до конца первого года жизни и характеризуется формированием предпосылок речевой деятельности. Несмотря на отсутствие словесной речи, в этот период активно развиваются механизмы, обеспечивающие дальнейшее речевое развитие: слуховое восприятие, артикуляционная моторика, эмоционально-коммуникативное взаимодействие со взрослыми.

Одной из важнейших особенностей довербального периода является развитие коммуникативной активности ребенка. Уже в первые месяцы жизни ребенок начинает реагировать на голос взрослого, различать интонации, проявлять эмоциональный отклик на обращенную к нему речь. Взаимодействие со взрослым приобретает форму эмоционального общения, которое играет ведущую роль в формировании потребности в коммуникации.

В структуре довербального развития принято выделять несколько последовательных стадий.

Крик и рефлексорные вокализации (0–2 месяца). Крик является первой формой голосовой активности ребенка и выполняет сигнальную функцию. С его помощью ребенок выражает состояние дискомфорта, голода или усталости. Постепенно крик начинает дифференцироваться по интонации, что позволяет взрослому распознавать различные потребности младенца.

Гуление (2–4 месяца). На этом этапе появляются первые произвольные голосовые реакции — гласноподобные звуки и их сочетания. Гуление возникает преимущественно в состоянии эмоционального благополучия и сопровождается улыбкой, движениями рук и ног. Данный этап свидетельствует о начале формирования речевого слуха и артикуляционной активности.

Лепет (5–9 месяцев). Лепет представляет собой повторение слогов, состоящих из согласных и гласных звуков (например: «ба-ба», «ма-ма», «та-та»). На этой стадии происходит интенсивное развитие артикуляционного аппарата и слухового контроля. Ребенок начинает прислушиваться к собственной речи и постепенно подражает звукам родного языка.

Лепетные слова и предречевые формы общения (9–12 месяцев). В конце первого года жизни лепет становится более разнообразным и начинает использоваться в коммуникативных целях. Ребенок активно сопровождает вокализации жестами, мимикой и указательными движениями. Появляются первые звукокомплексы, которые начинают соотноситься с определенными предметами или действиями.

Таким образом, довербальный период играет фундаментальную роль в формировании речевой функции. В этот период закладываются основы фонетической системы языка, формируется речевой слух и развивается способность к подражанию.

Раннее вербальное развитие начинается примерно с конца первого года жизни и продолжается до трех лет. Этот этап характеризуется появлением первых слов и быстрым ростом речевой активности ребенка. Речь становится основным средством общения с окружающими.

Появление первых слов (10–12 месяцев). Первые слова ребенка обычно связаны с наиболее значимыми объектами и людьми в его окружении. Они могут обозначать родителей, любимые предметы, действия или состояния. Слова на этом этапе часто имеют обобщенный характер и могут обозначать целую ситуацию.

Особенностью ранней речи является ситуативность. Значение слова зависит от контекста и сопровождающих жестов или действий. Например, одно слово может выражать просьбу, указание или эмоциональную реакцию.

Период однословных высказываний (1–1,5 года). Речь ребенка состоит преимущественно из отдельных слов, которые выполняют функцию целого предложения. Такие слова-предложения могут передавать различные коммуникативные намерения: просьбу, вопрос или сообщение.

Период двухсловных высказываний (1,5–2 года). Постепенно ребенок начинает соединять слова между собой, формируя простейшие фразы. На этом этапе появляются первые элементы грамматических отношений между словами. Однако грамматические формы еще нестабильны, и речь характеризуется многочисленными упрощениями.

Развитие фразовой речи (2–3 года).

К концу раннего возраста речь ребенка становится более развернутой. Он начинает использовать предложения из нескольких слов, появляются различные части речи, формируются основные грамматические категории. Словарный запас быстро увеличивается, расширяется круг тем общения.

В этот период активно формируется грамматический строй речи, появляются формы словоизменения, начинается усвоение синтаксической структуры предложения. Несмотря на это, речь еще содержит большое количество грамматических и фонетических ошибок, которые постепенно исчезают по мере дальнейшего развития языка.

Довербальное и раннее вербальное развитие представляют собой взаимосвязанные этапы формирования речи ребенка. Довербальный период обеспечивает развитие физиологических и психологических предпосылок речи, тогда как ранний вербальный этап связан с непосредственным овладением языковыми средствами общения.

Успешное прохождение этих этапов во многом зависит от условий речевой среды, уровня общения со взрослыми и эмоционального контакта ре-

бенка с окружающими. Активное речевое взаимодействие со взрослым стимулирует развитие слухового восприятия, подражания и коммуникативной активности, что способствует более быстрому формированию речи.

Таким образом, ранние этапы речевого развития имеют фундаментальное значение для формирования языковой системы ребенка и дальнейшего развития его познавательной и коммуникативной деятельности. Изучение закономерностей довербального и раннего вербального развития позволяет своевременно выявлять возможные отклонения в речевом развитии и разрабатывать эффективные методы коррекционно-педагогической помощи.

Вопросы и задания.

1. Периодизации дословесного периода усвоения детской речи.
2. Специфика детского крика.
3. Период гуления, его основные характеристики.
4. Развитие и изменение лепетных структур, особенности их воспроизведения.
5. Признаки речевого дизонтогенеза на этапе гуления.
6. Овладение звуко-слоговой стороной речи в онтогенезе.
7. Развитие фонематического слуха в раннем возрасте.

Задания для формирования компетенций.

1. Составить тезаурус по теме.
2. Подготовить доклады по темам: «Периодизации дословесного периода усвоения детской речи», «Специфика детского крика», «Период гуления, его основные характеристики».

Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:

Перечень основной литературы:

1. Глухов, В. П. Психолингвистика : учебник и практикум для вузов / В. П. Глухов. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 453 с.
2. Ивановская О. Г. Психолингвистика для дефектологов: Учебное пособие / Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина ; Московский городской педагогический университет, М.: ООО "Научно-издательский центр ИНФРА-М", 2024. - 279 с.
3. Микляева, Н. В. Психолингвистика: учебное пособие для вузов / Н. В. Микляева. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 321 с.

Перечень дополнительной литературы:

1. Глухов В.П. Практикум по психолингвистике [Электронный ресурс]: учебное пособие /В.П. Глухов. — Электрон. текстовые данные. — М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. — 180 с. — 978-5-4263-0545-8. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/75818.html>

2. Денисенко В.Н., Чеботарева Е.Ю. Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 258 с.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. -3-е изд. - М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003.- 287 с.
4. Лурия А.Р. Язык и сознание. Издательство «Питер», 2020 – 436 стр.
5. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: Учебное пособие для вузов / В. П. Серкин. — М.: Издательство ПЧЕЛА, 2008. — 382 с.
6. Психолингвистика: учебное пособие (курс лекций) / сост. Г.Ю. Козловская –Ставрополь: 2019. - 144 с

Практическое занятие 15-16.

Тема. Характеристика развития лексико-грамматической стороны речи в дошкольном возрасте

Цель: сформировать целостное представление о довербальном и раннем вербальном развитии ребенка.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о природе психолингвистических механизмов, умение использовать аналитический аппарат психолингвистики в практике психолого-педагогического изучения детей с нарушениями в развитии с целью определения надежных показателей их речезыкового и когнитивного развития.

Формируемые компетенции или их части: способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8).

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о сущности психолингвистического подхода к анализу речевых нарушений.

Теоретическая часть

Дошкольный возраст является одним из наиболее интенсивных периодов речевого развития ребенка. В это время происходит активное формирование всех компонентов языковой системы, включая фонетическую, лексическую и грамматическую стороны речи. Особое значение приобретает развитие лексико-грамматической стороны речи, которая обеспечивает возможность полноценного общения, выражения мыслей и усвоения знаний об окружающем мире. Развитие словаря и грамматического строя речи тесно взаимосвязано и осуществляется в процессе общения ребенка со взрослыми и сверстниками, а также в различных видах деятельности, прежде всего в игре, познавательной и речевой деятельности.

Лексическая сторона речи включает словарный запас ребенка и умение правильно использовать слова в речи. В дошкольном возрасте наблюдается значительное расширение активного и пассивного словаря. Если в начале до-

школьного периода словарный запас ребенка составляет несколько тысяч слов, то к концу дошкольного возраста он может достигать 4–6 тысяч слов.

Расширение словаря происходит за счет различных частей речи. На ранних этапах дошкольного возраста в речи детей преобладают существительные и глаголы, поскольку они непосредственно связаны с обозначением предметов и действий. Постепенно увеличивается количество прилагательных, наречий, местоимений, а также служебных слов.

В процессе речевого развития происходит не только количественное, но и качественное обогащение словаря. Дети начинают осваивать слова, обозначающие свойства предметов, их признаки, отношения между объектами и явлениями. Формируются обобщающие понятия, расширяются представления о значениях слов, развивается способность к использованию синонимов и антонимов.

Важным аспектом развития лексической стороны речи является формирование семантической структуры слова, то есть понимание его значения и правильное употребление в различных контекстах. Постепенно дети начинают осознавать многозначность слов, различать прямое и переносное значение, использовать слова в более точном и разнообразном значении.

Грамматическая сторона речи включает освоение морфологической системы языка и синтаксической структуры предложения. В дошкольном возрасте ребенок постепенно овладевает основными грамматическими категориями родного языка.

Одним из важных направлений является усвоение морфологических форм слов. Дети осваивают формы числа, рода и падежа существительных, формы времени, лица и числа глаголов, а также согласование слов в предложении. В процессе освоения грамматики дети активно используют языковые модели, однако нередко допускают ошибки, связанные с гиперобобщением грамматических правил. Например, ребенок может применять одно и то же правило к различным словам, образуя нестандартные формы.

Постепенно совершенствуется и синтаксическая сторона речи. В начале дошкольного возраста дети используют преимущественно простые предложения. К середине дошкольного периода предложения становятся более распространенными, появляются различные второстепенные члены предложения. К старшему дошкольному возрасту дети начинают использовать сложные предложения, включая сложносочиненные и сложноподчиненные конструкции.

Развитие грамматического строя речи также проявляется в формировании навыков словообразования. Дети начинают активно образовывать новые слова с помощью приставок, суффиксов и других словообразовательных средств. Нередко возникают так называемые детские словообразовательные новообразования, которые свидетельствуют о попытках ребенка самостоятельно освоить закономерности языка.

Лексическое и грамматическое развитие речи находятся в тесной взаимосвязи. Расширение словарного запаса создает основу для усложнения грамматической структуры речи, а усвоение грамматических форм способствует более точному использованию слов и выражению различных смысловых отношений.

В дошкольном возрасте речь ребенка постепенно становится более связной, развернутой и грамматически оформленной. Дети учатся строить последовательные высказывания, передавать содержание событий, описывать предметы и явления, а также выражать свои мысли и чувства.

Развитие лексико-грамматической стороны речи происходит в процессе различных видов деятельности: игровой, познавательной, художественной и речевой. Особое значение имеют диалогическое общение со взрослыми, чтение художественной литературы, рассказывание и пересказывание текстов, а также специальные речевые упражнения.

В младшем дошкольном возрасте (3–4 года) речь ребенка еще недостаточно сформирована. Словарный запас активно увеличивается, однако значения многих слов еще не полностью усвоены. Предложения чаще всего простые и короткие.

В среднем дошкольном возрасте (4–5 лет) наблюдается заметное усложнение грамматического строя речи. Дети начинают использовать более распространенные предложения, появляются различные грамматические формы, расширяется использование прилагательных и наречий.

В старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) речь становится более связной и грамматически правильной. Дети активно используют сложные предложения, обобщающие слова, различные средства выразительности. К этому времени формируются основные элементы лексико-грамматической системы языка, что создает предпосылки для успешного овладения письменной речью в школе.

Таким образом, дошкольный возраст является важнейшим этапом формирования лексико-грамматической стороны речи. В этот период происходит интенсивное расширение словарного запаса, освоение грамматических форм и развитие синтаксической структуры речи. Лексическое и грамматическое развитие осуществляется во взаимосвязи и обеспечивает формирование полноценной речевой деятельности ребенка. Успешность данного процесса во многом зависит от условий речевого общения, педагогического воздействия и активного участия ребенка в различных видах деятельности.

Вопросы и задания.

8. Периодизации дословесного периода усвоения детской речи.
9. Специфика детского крика.
10. Период гуления, его основные характеристики.
11. Развитие и изменение лепетных структур, особенности их воспроизведения.
12. Признаки речевого дизонтогенеза на этапе гуления.

13. Овладение звуко-слоговой стороной речи в онтогенезе.
14. Развитие фонематического слуха в раннем возрасте.

Задания для формирования компетенций.

3. Составить тезаурус по теме.
4. Подготовить доклады по темам: «Периодизации дословесного периода усвоения детской речи», «Специфика детского крика», «Период гуления, его основные характеристики».

Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:

Перечень основной литературы:

1. Глухов, В. П. Психолингвистика : учебник и практикум для вузов / В. П. Глухов. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 453 с.
2. Ивановская О. Г. Психолингвистика для дефектологов: Учебное пособие / Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина ; Московский городской педагогический университет, М.: ООО "Научно-издательский центр ИНФРА-М", 2024. - 279 с.
3. Микляева, Н. В. Психолингвистика: учебное пособие для вузов / Н. В. Микляева. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 321 с.

Перечень дополнительной литературы:

1. Глухов В.П. Практикум по психолингвистике [Электронный ресурс]: учебное пособие /В.П. Глухов. — Электрон. текстовые данные. — М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. — 180 с. — 978-5-4263-0545-8. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/75818.html>
2. Денисенко В.Н., Чеботарева Е.Ю. Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 258 с.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. -3-е изд. - М.: Смысл; СПб.: Лань,. 2003.- 287 с.
4. Лурия А.Р. Язык и сознание. Издательство «Питер», 2020 – 436 стр.
5. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: Учебное пособие для вузов / В. П. Серкин. — М.: Издательство ПЧЕЛА, 2008. — 382 с.
6. Психолингвистика: учебное пособие (курс лекций) / сост. Г.Ю. Козловская –Ставрополь: 2019. - 144 с

Практическое занятие 17-18

Тема. Характеристика развития лексико-грамматической стороны речи в дошкольном возрасте

Цель: сформировать целостное представление о развитии лексико-грамматической стороны речи в дошкольном возрасте.

Знания и умения, приобретаемые студентом в результате освоения темы: знания о природе психолингвистических механизмов, умение использовать аналитический аппарат психолингвистики в практике психолого-

педагогического изучения детей с нарушениями в развитии с целью определения надежных показателей их речеязыкового и когнитивного развития.

Формируемые компетенции или их части: способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8).

Актуальность темы: необходимо формировать представления студентов о сущности психолингвистического подхода к анализу речевых нарушений.

Теоретическая часть

Дошкольный возраст является важнейшим этапом становления речи ребенка. В этот период происходит интенсивное развитие всех компонентов языковой системы: фонетического, лексического и грамматического. Особое значение имеет формирование лексико-грамматической стороны речи, поскольку именно она обеспечивает возможность точного выражения мыслей, построения высказываний и полноценного речевого общения. Развитие словарного запаса и грамматического строя речи происходит в тесной взаимосвязи с общим психическим развитием ребенка, его познавательной деятельностью, а также с расширением опыта общения со взрослыми и сверстниками.

Лексико-грамматическая сторона речи представляет собой совокупность лексического состава языка (словарного запаса) и грамматических средств, с помощью которых слова объединяются в словосочетания и предложения. В дошкольном возрасте ребенок постепенно овладевает значениями слов, их грамматическими формами, а также правилами построения предложений.

Развитие лексико-грамматической стороны речи осуществляется постепенно и проходит через ряд закономерных этапов. В этот период наблюдается значительное увеличение словарного запаса, совершенствуется понимание значений слов, формируются навыки словообразования и словоизменения, усложняется синтаксическая структура высказываний.

Одной из характерных особенностей речевого развития дошкольников является интенсивное расширение словарного запаса. С возрастом увеличивается как активный, так и пассивный словарь ребенка. Если в начале дошкольного возраста словарный запас ребенка составляет примерно 1500–2000 слов, то к концу дошкольного периода он может достигать 4000–6000 слов.

В процессе развития словаря происходят как количественные, так и качественные изменения. Постепенно расширяется круг понятий, которыми оперирует ребенок, появляются слова, обозначающие признаки предметов, действия, состояния, пространственные и временные отношения.

На ранних этапах дошкольного возраста в речи детей преобладают существительные и глаголы, так как они непосредственно связаны с предметной деятельностью. В дальнейшем увеличивается доля прилагательных,

которые позволяют более точно характеризовать предметы и явления. Позднее в речи активно начинают использоваться наречия, местоимения, числительные и служебные слова, что делает высказывания более точными и развернутыми.

Важным направлением развития лексической стороны речи является формирование семантической структуры слова. Дети постепенно начинают понимать многозначность слов, различать их оттенки значения, а также использовать синонимы и антонимы. Развивается способность к обобщению, формируются родовые и видовые понятия.

Грамматическая сторона речи включает морфологическую и синтаксическую систему языка. В дошкольном возрасте происходит активное усвоение грамматических форм слов и правил их сочетания в предложении.

В области морфологии дети постепенно овладевают категориями рода, числа и падежа существительных, формами времени, лица и числа глаголов, а также согласованием слов в предложении. Процесс усвоения грамматических форм часто сопровождается появлением характерных ошибок, связанных с обобщением языковых правил. Например, ребенок может образовывать неправильные формы слов, применяя одно и то же правило к различным лексическим единицам.

Существенные изменения происходят и в синтаксической структуре речи. В начале дошкольного возраста дети используют преимущественно простые предложения, состоящие из нескольких слов. Постепенно предложения становятся более распространенными, появляются второстепенные члены предложения. К старшему дошкольному возрасту дети начинают активно использовать сложные предложения, что свидетельствует о более высоком уровне речевого развития.

Одновременно развивается способность к словообразованию. Дети начинают использовать различные словообразовательные средства: приставки, суффиксы, уменьшительно-ласкательные формы. При этом часто возникают своеобразные детские новообразования, которые отражают стремление ребенка самостоятельно освоить закономерности языка.

В младшем дошкольном возрасте (3–4 года) происходит активное накопление словарного запаса. Речь ребенка еще недостаточно развернута, предложения короткие и простые. Дети часто допускают грамматические ошибки, связанные с неправильным употреблением форм слов.

В среднем дошкольном возрасте (4–5 лет) речь становится более разнообразной. Расширяется использование различных частей речи, увеличивается количество прилагательных и наречий. Предложения становятся более распространенными, появляются первые сложные синтаксические конструкции.

В старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) происходит значительное совершенствование лексико-грамматической стороны речи. Словарный запас значительно увеличивается, дети начинают использовать обобщающие слова,

более точно выражают свои мысли. Грамматический строй речи становится более устойчивым, активно используются сложные предложения.

Развитие лексико-грамматической стороны речи во многом зависит от условий речевого общения и особенностей воспитания ребенка. Большое значение имеют:

- активное речевое взаимодействие со взрослыми;
- расширение познавательного опыта ребенка;
- участие в игровой деятельности;
- чтение художественной литературы;
- специально организованная речевая работа в образовательных учреждениях.

В процессе общения ребенок усваивает языковые модели, которые постепенно становятся основой его собственной речи.

Таким образом, дошкольный возраст является важным этапом формирования лексико-грамматической стороны речи. В этот период происходит интенсивное расширение словарного запаса, формирование грамматических категорий и усложнение синтаксической структуры речи. Развитие лексической и грамматической сторон речи осуществляется во взаимосвязи и обеспечивает формирование полноценной речевой деятельности ребенка. Сформированность лексико-грамматической системы языка к концу дошкольного возраста создает предпосылки для успешного овладения письменной речью и обучения в школе.

Вопросы и задания.

1. Общие представления о связной речи.
2. Развитие связной речи в дошкольный период.
3. Развитие диалога и монолога в онтогенезе

Задания для формирования компетенций.

1. Составить тезаурус по теме.
2. Подготовить доклады по темам: «Развитие диалога в онтогенезе», «Развитие монолога в онтогенезе», «Период гуления, его основные характеристики».

Список литературы, рекомендуемый к использованию по данной теме:

Перечень основной литературы:

1. Глухов, В. П. Психолингвистика : учебник и практикум для вузов / В. П. Глухов. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 453 с.
2. Ивановская О. Г. Психолингвистика для дефектологов: Учебное пособие / Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина ; Московский городской педагогический университет, М.: ООО "Научно-издательский центр ИНФРА-М", 2024. - 279 с.
3. Микляева, Н. В. Психолингвистика: учебное пособие для вузов / Н. В. Микляева. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 321 с.

Перечень дополнительной литературы:

1. Глухов В.П. Практикум по психолингвистике [Электронный ресурс]: учебное пособие /В.П. Глухов. — Электрон. текстовые данные. — М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. — 180 с. — 978-5-4263-0545-8. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/75818.html>
2. Денисенко В.Н., Чеботарева Е.Ю. Современные психолингвистические методы анализа речевой коммуникации: Учеб. пособие. — М.: РУДН, 2008. — 258 с.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. -3-е изд. - М.: Смысл; СПб.: Лань,. 2003.- 287 с.
4. Лурия А.Р. Язык и сознание. Издательство «Питер», 2020 – 436 стр.
5. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: Учебное пособие для вузов / В. П. Серкин. — М.: Издательство ПЧЕЛА, 2008. — 382 с.
6. Психолингвистика: учебное пособие (курс лекций) / сост. Г.Ю. Козловская —Ставрополь: 2019. - 144 с