

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Ярославский государственный университет
им. П.Г. Демидова»

На правах рукописи

Русанова Лилия Сергеевна

**ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ
СЕМЬИ НА РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА**

Специальность: 19.00.05 – Социальная психология

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук,
доцент, Конева Е.В.

Ярославль 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ _____ | 4 |
| | |
| ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЬИ НА РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА _____ | 14 |
| 1.1. Изучение социально-психологических особенностей семьи, влияющих на психическое развитие ребенка в отечественной и зарубежной психологии _ | 14 |
| 1.1.1. Семья как предмет психологических исследований _____ | 14 |
| 1.1.2. Функциональные особенности семьи в контексте психического развития ребенка _____ | 21 |
| 1.1.3. Детско-родительские отношения в контексте психического развития ребенка _____ | 29 |
| 1.1.4. Социально-психологические особенности семьи и их связь с развитием речи ребенка _____ | 36 |
| 1.2. Изучение развития речи ребенка дошкольного возраста в современной психологии _____ | 52 |
| 1.2.1. Речь: развитие в контексте онтогенеза ребенка _____ | 52 |
| 1.2.2. Этапы и основные закономерности речевого развития ребенка дошкольного возраста _____ | 60 |
| 1.2.3. Показатели речевого развития _____ | 66 |
| 1.2.4. Виды нарушений речи _____ | 72 |
| Выводы по первой главе _____ | 78 |
| | |
| ГЛАВА 2 МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЬИ В СВЯЗИ С РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА _____ | 80 |
| 2.1. Обоснование и организация исследования _____ | 80 |
| 2.2. Категориальный аппарат и диагностический инструментарий исследования _____ | 83 |
| Выводы по второй главе _____ | 89 |

| | |
|--|-----|
| ГЛАВА 3 РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЬИ В СВЯЗИ С РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 91 |
| 3.1. Результаты исследования социально-психологических особенностей семьи, проживающих в городской и сельской местности, и их анализ | 91 |
| 3.1.1. Сравнительный анализ речевого развития городских и сельских детей | 91 |
| 3.1.2. Особенности семейных взаимоотношений и речевое развитие ребенка | 115 |
| 3.1.3. Общение между супругами и речевое развитие ребенка | 130 |
| 3.1.4. Особенности внутрисемейной атмосферы и речевое развитие ребенка | 143 |
| 3.2. Результаты исследования социально-психологических особенностей семьи, имеющих одного и двух детей, и их анализ | 159 |
| 3.2.1. Сравнительный анализ речевого развития детей в семьях, имеющих одного и двух детей | 159 |
| 3.2.2. Внутрисемейная межличностная коммуникация и речевое развитие ребенка | 179 |
| 3.2.3. Развитие речи детей из однодетных и двухдетных семей в контексте внутрисемейного функционирования | 189 |
| Выводы по третьей главе | 207 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 209 |
| ЛИТЕРАТУРА | 213 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ | 235 |

ВВЕДЕНИЕ

Влияние семьи на психическое развитие ребенка дошкольного возраста является темой, которая в настоящее время приобретает особую актуальность. Исследовательский интерес к обозначенной проблеме связан с усложнением социально-экономических условий, в которых функционируют современные семьи, ухудшением физического и психического состояния здоровья детей и родителей, увеличением числа разводов, нарушениями семейных взаимоотношений. Потребность в исследовании влияния семьи на речевое развитие ребенка старшего дошкольного возраста определяется недостатком работ, посвященных связи семейного функционирования и речевого развития применительно именно к данному возрасту при наличии широкого ряда аналогичных исследований, касающихся предыдущих этапов развития человека, то есть раннего детства и младшего дошкольного возраста. Это снижает возможности использования психологического потенциала семьи в качестве ресурса психического развития дошкольника. Кроме того, актуальность темы обусловлена тем, что ранее исследователи главным образом обращали внимание на связь развития речи ребенка и детско-родительских, а не супружеских отношений.

Различные аспекты функционирования семьи в контексте психического развития ребенка как ранее привлекали внимание исследователей (Р. Заззо, И. С. Кон, Г. А. Ковалев, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, М. Мид, К. Р. Роджерс, Д. Б. Эльконин), так и в настоящее время вызывают интерес многих ученых (А. Г. Асмолов, А. Я. Варга, А. К. Воднева, Д. В. Зайцев, А. И. Захаров, В. В. Знаков, К. Б. Зуев, А. В. Махнач, В. М. Минияров, Л. Ф. Обухова, Е. А. Сергиенко, А. С. Спиваковская, А. В. Сухарев, И. Л. Степанов).

Проблемы, касающиеся влияния социально-психологических особенностей семьи на речевое развитие ребенка, часто попадают в фокус внимания специалистов различного профиля, становятся предметом дискуссии, но, тем не менее, остаются мало изученными. В то же время необходимо отметить, что число детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития с каждым годом растет, а сами речевые расстройства принимают все более сложные формы. Практика показывает, что отставание ребенка в речевом развитии становится для родителей

очевидным именно в старшем дошкольном возрасте, кроме того, определенного уровня речевого развития требует предстоящее школьное обучение. Между тем коррекция отставания в речевом развитии в данном возрасте представляет для специалистов проблему, решение которой требует привлечения максимального объема психологических ресурсов, в том числе семейных. В частности, семейные роли и их распределение, стабильность и успешность семьи, совместная семейная деятельность, удовлетворенность браком, эмоциональные отношения в семье, особенности общения между супругами являются одним из условий успешного развития детской речи.

В некоторых работах показано, что такие факторы как пол ребенка (К. Джеклин, Е. Маккоби, К. Нагле), место проживания (А.Г. Рузская), социально-экономический статус и уровень образования родителей (Э. Хофф-Гинсберг, П. К. Кериг), конфигурация семьи и наличие большого количества сиблингов (Т. Н. Андреева, Г. Р. Доброва, Т. А. Думитрашку, Т. Н. Трефилова), речевая среда (Е. И. Тихеева), взаимодействие с матерью (И. С. Кон, Е. О. Смирнова, Т. М. Сорокина, Р. В. Овчарова, Г. Г. Филиппова), стиль семейного воспитания (П. К. Кериг, Д. Н. Чернов), характер контактов ребенка с родителями (Т. Ф. Базылевич, Т. В. Колядина, П. К. Кериг, А. Э. Рейнштейн), общение со сверстниками (М. И. Лисина, А. Г. Рузская, В. В. Ветрова, М. Г. Елагина) могут влиять на речевое развитие детей.

В отечественной науке основная масса исследований взаимосвязи особенностей семьи и детской речи выполнена в предметном поле общей и медицинской психологии, онтолингвистики при дефиците изучения речи в рамках социально-психологических исследований. Кроме того, в научной литературе в большей степени представлено влияние некоторых социально-психологических особенностей семьи на развитие речи детей раннего (К. Н. Белогай, Л. Ф. Обухова, Н. А. Сониная, О. А. Шаграева) и младшего школьного возраста (Т. Н. Трефилова, Д. Н. Чернов), формирование речи детей старшего дошкольного возраста и его взаимосвязь с социально-психологическими особенностями семьи изучено недостаточно. В отдельных публикациях (Г. Р. Доброва, А. А. Золотарева) ставится задача комплексного рассмотрения семьи как ресурса для формирования речевого развития ребенка старшего дошкольного возраста. Однако социально-психологические условия, детерминирующие процесс речевого развития, изучаются в

основном на примере определенной категории детей (соматически больные дети дошкольного возраста, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, дети с нарушениями эмоциональной сферы), но в целом механизмам формирования речевых компонентов у психически здоровых детей уделяется недостаточно внимания.

В науке предпринимаются попытки определения биологических и социальных факторов, оказывающих воздействие на вариативность речевого онтогенеза ребенка, но система социально-психологических детерминант развития речи городских и сельских детей в зависимости от организации семейного функционирования, наличия сиблинга в настоящее время не определена.

Таким образом, за пределами внимания исследования оказалась проблема взаимосвязи социально-психологических особенностей семьи и отдельных показателей речевого развития ребенка старшего дошкольного возраста. Иначе говоря, социально-психологические детерминанты формирования речи у городских и сельских детей старшего дошкольного возраста в связи с особенностями семейных взаимоотношений, внутрисемейной межличностной коммуникацией, конфигурацией семьи изучены недостаточно, что определило тему диссертационной работы.

Цель диссертационной работы заключается в выявлении социально-психологических особенностей семьи, влияющих на речевое развитие ребенка дошкольного возраста.

Данная цель конкретизировалась в следующих **задачах**:

1. Провести теоретический анализ современного состояния и основных направлений изучения социально-психологических факторов речевого развития ребенка дошкольного возраста.

2. Получить данные об уровне речевого развития детей старшего дошкольного возраста.

3. Исследовать влияние уровня образования родителей, особенностей семейных взаимоотношений, межличностного общения между супругами, внутрисемейной атмосферы на детское речевое развитие.

4. Изучить стиль родительского воспитания в двухдетных городских семьях, особенности межличностных отношений сиблингов в связи с речевым развитием ребенка.

5. Определить характер взаимосвязей социально-психологических особенностей семьи с показателями речевого развития детей.

Объект исследования – социально-психологические детерминанты психического развития ребенка.

Предмет исследования – взаимосвязи социально-психологических особенностей семей, проживающих в городской и сельской местности, и речевого развития ребенка дошкольного возраста.

Основная **гипотеза** исследования: социально-психологическими особенностями семьи, детерминирующими речевое развитие детей старшего дошкольного возраста, являются особенности семейных взаимоотношений и коммуникации между супругами, при этом их влияние на речевые показатели различно в зависимости от конфигурации семьи и организации ее функционирования.

Основная гипотеза конкретизируется в ряде **частных гипотез**:

1. На формирование речи детей старшего дошкольного возраста влияют семейные социально-психологические факторы: характер внутрисемейной атмосферы, стиль родительского воспитания, особенности общения между супругами, образовательный потенциал родителей, количество детей в семье.

2. Более высокая вероятность речевых нарушений у сельских детей связана не только с местом проживания как таковым, а с особенностями семейных взаимоотношений.

3. Существуют различия в речевом развитии детей из однодетных и двухдетных семей. Единственные в семье дети отстают от детей, имеющих сиблинга, по уровню речевого развития в сфере лексики, грамматики и синтаксиса.

Теоретические и методологические основы исследования:

– Культурно-исторический подход к психическому развитию и социальному становлению личности ребенка (Л. С. Выготский, Т. А. Власова, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, М. И. Лисина, В. А. Петровский, Ж. И. Шиф и др.).

– Теоретические положения социальной психологии семьи о межличностных внутрисемейных отношениях (Ю. Е. Алешина, А. Н. Волкова, Л. Я. Гозман, Н. В. Казаринова, О. А. Карабанова, А. А. Кроник, В. Н. Куницына, Е. А. Хорошилова) и процессах общения в

семье (Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, К. Вацлавик, Т. Гордон, Л. А. Петровская, К. Роджерс, В. Сатир, Э. Г. Эйдемиллер).

– Комплексный подход к исследованию речевых нарушений у детей, представления об особенностях и структуре общего недоразвития речи разной степени выраженности (Е. Ф. Архипова, Е. Н. Винарская, Г. А. Волкова, Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Ф. Лабрель, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, М. Халле, С. Н. Шаховская и др.).

– Принцип развития в психологии (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. И. Анцыферова, В. В. Знаков, Е. А. Сергиенко) принцип единства и взаимодействия генетических и средовых факторов в развитии ребенка (Л. С. Выготский, Ф. Ганье, Е. Л. Григоренко, М. С. Егорова, И. А. Коробейников, Э. Леннеберг, Т. Д. Марцинковская, Л. Ф. Обухова, И. В. Равич-Щербо, Е. Робертс, Е. А. Сергиенко, М. Томаселло, Э. Торренс, У. В. Ульенкова, Б. Харт, Э. Хофф-Гинсберг и др.).

– Психолингвистические концепции, раскрывающие механизмы и роль речи в психическом развитии ребенка (Т. В. Ахутина, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, М. Маркос, Д. Осгуд, Э. Г. Симерницкая, Д. И. Слобин, Р. М. Фрумкина, С. Н. Цейтлин и др.); положения нейропсихологии о детерминации речевого развития (А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская, Л. С. Цветкова, В. М. Шкловский, Р. О. Якобсон и др.).

– Теории и экспериментальные данные об общих и специфических особенностях нормального и аномального развития детей (Л. С. Выготский, Т. А. Власова, Е. Л. Гончарова, Л. В. Занков, Н. О'Коннор, И. Ю. Левченко, К. С. Лешли, В. И. Лубовский, Л. Е. Летинен, Н. Н. Малофеев, Е. М. Мастюкова, Г. А. Мишина, А. Охеда, Л. М. Шипицына, А. А. Штраус, Р. Эфрон и др.).

В процессе изучения использовались основные **методы** исследования: анализ теоретической литературы по проблеме исследования, анкетирование, анализ документации, методы сравнительного анализа, обобщения и систематизации.

В работе использовались следующие психодиагностические методики:

1. Опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса (АСВ).
2. Опросник для анализа особенностей общения между супругами (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская).
3. Опросник-анкета для определения особенностей

внутрисемейной атмосферы по А. Ф. Фидлеру. 4. Социально-демографическая анкета для родителей. 5. Методика изучения межличностных отношений ребенка Рене-Жиля. 6. Тест «Кинетический рисунок семьи». 7. Авторский опросник-анкета «Определение частотности совместных семейных занятий родителей с детьми» 8. Методика комплексного обследования состояния речевых и неречевых функций А. П. Вороновой (адаптация и стандартизация Л. С. Русановой).

Методы статистической обработки результатов: непараметрический критерий определения достоверности различий в двух независимых выборках U Манна-Уитни, корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), точный критерий Фишера, регрессионный анализ. Для обработки результатов применялся пакет программы статистического анализа «STATISTICA 10», статистический пакет R Core Team (2015).

Эмпирическая база исследования. Исследование проводилось в течение 2013-2015 гг. В указанное время определялась процедура исследования, осуществлялись сбор, обработка и интерпретация полученных данных. Исследование проводилось на базе государственного общеобразовательного учреждения Ярославской области «Центр помощи детям», дошкольных образовательных организаций общеразвивающего и комбинированного видов г. Ярославля и Ярославской области. Общий объем выборки испытуемых – 556 человек (278 детей и 278 родителей).

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивалась всесторонним анализом проблемы в соответствии с теоретико-методологической базой исследования; использованием методов, адекватных категориальному аппарату исследования; сочетанием количественных и качественных методов сбора и анализа данных; корректным применением методов математической обработки и анализа полученных результатов.

Научная новизна исследования.

1. Систематизированы научные факты о семейных социально-психологических факторах, влияющих на детское речевое развитие.
2. Получены новые данные о взаимодействии факторов макросоциальной и микросоциальной среды, влияющих на речевое развитие ребенка старшего дошкольного возраста.

3. Эмпирически доказаны взаимосвязи социально-психологических особенностей семьи и показателей речевого развития ребенка. В результате исследования особенностей семейных взаимоотношений, общения между супругами выявлены сходства и различия в условиях, влияющих на развитие речи городских и сельских детей. Определены детерминанты формирования речи детей из двухдетных семей.

4. Социально-психологические особенности семьи, детерминирующие детское речевое развитие, впервые рассмотрены в связи с конфигурацией семьи и организацией ее функционирования применительно к старшему дошкольному возрасту. Выделены социально-психологические составляющие семьи, которые значимы для формирования лексико-грамматической стороны речи городских и сельских детей, детей из однодетных и двухдетных семей.

5. Расширено представление о семейных взаимоотношениях, влияющих на психическое, в частности речевое развитие ребенка. Впервые рассмотрены различные параметры супружеских, а не детско-родительских отношений, детерминирующих детское речевое развитие.

6. Проанализировано формирование показателей психического, в частности, речевого развития ребенка старшего дошкольного возраста через особенности внутрисемейного функционирования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Речевое развитие ребенка обусловлено влиянием комплекса взаимосвязанных социально-психологических условий макро- и микросреды. Среди социально-психологических особенностей семейной микросреды наиболее значимыми для развития речи являются особенности семейных взаимоотношений и коммуникации между супругами, а также состав семьи.

2. Система детерминант речевого развития детей дошкольного возраста, проживающих в городской и сельской среде, при наличии общих особенностей различна по характеру и тесноте связей между структурными элементами.

3. Сельская среда опосредованно влияет на формирование совокупности факторов, негативно детерминирующих речевое развитие ребенка. Устойчивость и пространственная ограниченность сельской среды, однообразие коммуникативных ситуаций, недостаточность совместных

семейных занятий, директивность и лаконичность общения между супругами препятствуют развитию коммуникативных навыков сельских детей.

4. Факторами, влияющими на речевое развитие ребенка, являются следующие особенности конфигурации и функционирования семьи: наличие сиблинга, гармоничное межличностное взаимодействие сиблингов, родительская позиция в семье, отсутствие конфликтности между супругами и противоречивости в воспитании, межпоколенное общение.

5. В зависимости от одно- или двухдетного состава семьи воздействие на речевое развитие ребенка некоторых характеристик внутрисемейного взаимодействия, в частности, стиля материнского отношения и родительского контроля различно.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении представления о социально-психологических факторах, детерминирующих детское речевое развитие. Исследование речевого развития ребенка старшего дошкольного возраста в контексте семейного функционирования, углубляя представление о социально-психологических особенностях семьи, вносит вклад в понимание фундаментальной проблемы социальной психологии: проблемы взаимодействия социально-психологических факторов психического развития.

Впервые систематизирован материал о показателях детского речевого развития, методах и приемах их исследования.

Дополняя результаты предыдущих социально-психологических исследований, работа расширяет знание о детерминантах развития речи городских и сельских детей, детей из однодетных и двухдетных семей. Получены новые знания о взаимосвязях двух психологических реальностей: семейных взаимоотношений и речевого развития ребенка.

Конкретизирована роль социальной микро- и макросреды в формировании индивидуальных показателей речевого развития ребенка. Расширяя представление о причинах нарушения речи, исследование обращает внимание на наиболее значимые социально-психологические особенности семьи, связанные с социально-культурным и социально-экономическим статусом, конфигурацией семьи, особенностями семейных взаимоотношений и коммуникацией между супругами.

Определено наличие существенных факторов, негативно влияющих на становление детской речи, связанных с противоречивостью в воспитании со

стороны родителей, уровнем требований к ребенку, родительской конфликтностью и категоричностью.

Практическая значимость полученных результатов состоит в их актуальности для системы семейного воспитания и системы образования, данные исследования могут использоваться в психолого-педагогическом сопровождении семьи, семейном консультировании и могут применяться для психологического и педагогического просвещения специалистов, работающих с детьми дошкольного возраста.

Инструментарий, использованный в работе, может быть полезен для диагностики особенностей функционирования семьи. Полученные в работе результаты позволяют корректировать процесс обучения и воспитания в направлении наиболее полного использования семьи, как ресурса речевого развития ребенка, оказывать родителям психолого-педагогическую помощь, направленную на создание условий для становления (коррекции) детской речи.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Положения, отраженные в диссертационной работе, соответствуют формуле специальности 19.00.05 – «Социальная психология»: «Социально-психологический анализ жизненных ситуаций» и пункту 2 – «Закономерности общения и взаимодействия людей: коммуникативная сторона общения (специфика человеческой коммуникации; виды коммуникации; средства: вербальная и невербальная коммуникация; эффективность коммуникативного процесса; особенности массовой коммуникации)».

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты исследования были представлены на Всероссийской молодежной научной психологической конференции «Много голосов – один мир» (психология в зеркале междисциплинарного подхода) (Ярославль, 30 ноября-2 декабря 2012 года), IV областной научно-практической конференции «Реализация права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья» (Ярославль, 11 декабря 2014 г.), II Ярославском городском педагогическом форуме (Ярославль, 24 марта 2016 г.), Межрегиональной научно-практической конференции «Актуальные вопросы организации обучения детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья» (Ярославль, 26-27 октября 2016 г.),

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии и приложений. Общий объем диссертации составляет 254 с. Список литературы включает 256 наименований, в том числе 47 – на иностранных языках. Текст содержит 34 таблицы, 9 рисунков и 10 приложений.

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЬИ НА РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

1.1. Изучение социально-психологических особенностей семьи, влияющих на психическое развитие ребенка в отечественной и зарубежной психологии

1.1.1. Семья как предмет психологических исследований

Проблемы семьи всегда вызывали интерес исследователей. Многие вопросы, связанные с воспитанием детей, развитием личности, благополучием взрослых и детей, не могут быть решены без опоры на семью. Установлено немало фактов в пользу принципиальной значимости и незаменимости семьи в формировании личности ребенка.

Внимание к семье как одному из важных факторов формирования личности проявлялось уже в 1920-х – начале 1930-х гг. В отечественной педагогической психологии положение о роли социальной среды в психическом развитии ребенка было раскрыто в культурно-исторической теории Л. С. Выготского [43].

Позднее влияние бытовых и социальных условий семьи на физическое и психическое развитие ребенка было описано в работах А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца [104].

В настоящее время имеется немало зарубежных и отечественных трудов, в которых анализируются различные внутрисемейные социально-психологические факторы, влияющие на развитие ребенка (С. Rogers, 1954; S. Goldberg, 1991; А. С. Спиваковская, 1981; А. Я. Варга, 1985; А. И. Захаров, 1988; Д. Н. Зайцев, 2001; В.Н. Куницына, 2001; М.Н. Ковалева, 2004; Т. В. Андреева, 2005; Е. А. Лошинская, 2012; К. Б. Зуев, 2014; В. А. Кукуев, 2015).

Современная семья и ее проблемы служат объектом исследования ряда наук – психологии, педагогики, социологии, демографии, экономики. Каждой из наук выработаны собственные принципы и подходы к изучению семьи.

Но, тем не менее, можно выделить общие положения, характеризующие семью как систему.

1. Исследователи определяют семью как исторически конкретную систему взаимоотношений между супругами, родителями и детьми, как малую социальную группу, члены которой связаны брачными и родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью. Социальная необходимость семьи обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения (Н. Я. Соловьев, 1977; А. Г. Харчев, 1979; М. Земска, 1986; А. Я. Варга, 1988; Н. Смелзер, 1994; С. С. Фролов, 1996; И. А. Антонов, 1998; Г. Навайтис, 1999; Г. М. Андреева, 1999; В. М. Целуйко, 2004 и др.) [142, 192].

2. Семья является жизненной средой, где человек развивается, обучается и воспитывается, где формируется его неповторимый личностный склад, определяющий возможности уже самостоятельного вмешательства в эту среду, возможности преобразования ее.

В понятие семейной среды Г. А. Ковалев включает широкий спектр явлений: размер жилищного пространства, пространственную аранжировку жилища, количество проживающих в нем людей, специфику организации социального пространства, характеризующую особенности взаимоотношений между членами конкретной семьи [79]. Этот спектр явлений сказывается определенным образом на развитии ребенка. По мнению А. Н. Леонтьева, взаимодействие ребенка со средой, усвоение им «созданной человечеством культурой» играют первостепенную роль в его психическом развитии, становлении его личности [102].

3. Семья, а именно ее особенности и образ жизни, могут выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора развития ребенка. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей, не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании ребенка. В связи с особой ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительные и

минимизировать отрицательные влияния семьи на поведение развивающейся личности [204].

В исследованиях рассматриваются различные аспекты семейной системы, от которых зависит характер влияния социально-психологических особенностей семьи на развитие ребенка.

В *социологическом подходе* акцентируется внимание на влиянии социокультурных условий жизнедеятельности семьи на развитие ребенка. Этот подход берет начало со второй половины XIX века и отражен в трудах антропологов и социологов: Л. Морган (1934), М. Ковалевский (1905), Б. Малиновский (1936). Современные авторы А. А. Антонов (1973), А. Г. Харчев (1979), В. А. Сысенко (1986), С. И. Голод (1996), М. С. Мацковский (1998), Т. А. Гурко (2008) рассматривают семью как социальный институт, в миниатюре аккумулирующий в себе все сферы общественной и личной жизни. Специфика социологического подхода к изучению семьи заключается в особом внимании к фундаментальному изучению посредничества семьи во взаимодействии личности и общества, к гармонизации взаимоотношений личности и государства через интересы семьи [121].

В данных исследованиях анализируется влияние социологических характеристик семьи на психическое развитие ребенка, в том числе и на ребенка, имеющего речевые нарушения. Большинство исследователей (А. И. Раку, 1977; Д. В. Зайцев, 2001; В. Ю. Никишина, 2004 и др.) выделяют следующие социокультурные факторы, имеющие определенное значение в развитии ребенка: уровень производственно-трудового окружения, уровень материальной обеспеченности, жилищные условия, санитарно-гигиенические условия, режим, культурный уровень родителей, общая направленность жизни семьи [61].

Повышенное внимание к социокультурным условиям жизнедеятельности семьи характерно и для работ, направленных на изучение семей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии. Исследователи стремятся выделить социальные характеристики, свойственные семье, имеющей ребенка с речевыми нарушениями.

Исследования социологической направленности поддерживают концепцию о социально-психологической детерминации нарушений

психического развития детей, включающей в качестве системообразующего – семейный фактор. Следует отметить, что в работах данного направления воздействие семьи на ребенка ограничивается интеллектуальным и культурным уровнем родителей, условиями и образом жизни семьи. Однако семья – это не просто группа людей, связанная совместным проживанием и ведением хозяйства, главное в семье – это отношения, которые возникают и развиваются между ее членами.

В *психологических исследованиях* к внутрисемейным социально-психологическим факторам, имеющим определенное значение, относят не только социологические параметры семьи, но и ее психолого-педагогические характеристики. Они включают в себя: «материальные и бытовые условия; численность и структуру семьи, ее идейно-нравственный и эмоционально-психологический климат; уровень развитости семейного коллектива; характер взаимоотношений между его членами; трудовую атмосферу семьи; жизненный опыт и культурно-образовательный уровень взрослых членов семьи; наличие свободного времени и характер организации семейного досуга; личный пример родителей; возможности использования средств массовой информации и культуры; систему и характер внутрисемейного общения и общения семьи с окружающей средой; уровень педагогической культуры взрослых членов семьи; распределение педагогических сил в семье; семейные традиции; особенности профессионального опыта родителей и другое» [50].

Связь воспитательных возможностей семьи с психологической атмосферой, системой межличностных отношений, характером отношения к детям, их интересам, потребностям раскрывается в работах А. С. Макаренко (1956), А. С. Спиваковской (1984), А. Я. Варга (1986), С. В. Ковалева (1988), В. И. Гарбузова (1990), Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкого (1990), И. В. Гребенникова (1991), Т. В. Андреевой (2005), К. Н. Белогай (2009), Ю. В. Кавалева (2012), К. Б. Зуев (2013) и др. Внутрисемейные отношения становятся основным аспектом изучения семьи в работах педагогического и психологического направления.

Исследователи (Н. Г. Юркевич, 1970; В. А. Сысенко, 1989; Г. Т. Коментаскас, 1987 и др.) отмечают, что в системе внутрисемейных отношений главенствующими выступают отношения между супругами, так

как именно от характера и состояния супружеских отношений зависит нравственно-эмоциональный климат семьи, а, следовательно, ее воспитательные возможности [142, 179].

В рамках психологического подхода исследуются влияние типа супружеских отношений на психическое развитие ребенка, природа и сущность конфликтных ситуаций в семье, раскрывается влияние на эффективность выполнения воспитательной функции семьи таких факторов, как супружеская совместимость, устойчивость, стабильность и благополучие брака, семейный психологический климат (Н. Г. Юркевич, 1970; В. А. Сысенко, 1989; А. С. Спиваковская, 1984; А. Я. Варга, 1986; С. В. Ковалев, 1987; И. М. Марковская, 2002). В психологической и педагогической науке признается, что нормальные воспитательные отношения складываются при взаимной удовлетворенности супругов, их соответствии друг другу во всех видах внутрисемейных отношений. Доверительные отношения в семье имеют особое, положительное значение для воспитания детей, такое же, как и социально-психологическая готовность супругов к браку, включающая усвоение элементарных норм и правил человеческого общения, принятие взаимных обязательств по отношению друг к другу соответственно семейным ролям: супруга, супруги, отца, матери и т. п. [202].

Часть исследователей психологического направления высказывают предположение о том, что состояние детско-родительских отношений выступает в качестве главной детерминанты, от которой зависит успех или неуспех семейного воспитания. Проблема детско-родительских взаимоотношений раскрыта в трудах А. С. Спиваковской (1984), А. Я. Варга (1986), Р. Бернса (1986), А. И. Захарова (1988), С. В. Ковалева (1988), В. И. Гарбузова (1990), Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкого (1990), И. А. Коробейникова (1997), В. В. Ткачевой (1998), А. М. Прихожан (2000), Д. Н. Исаева (2001), Л. М. Шипицыной (2001) и др.

Связь воспитательных возможностей семьи с индивидуально-типологическими особенностями родителей показана в работах Э. Г. Эйдемиллера (1987), А. И. Захарова (1988), Г. Т. Коментаскаса (1989), Е. Волковой (1992) и др. Ими выделены и описаны личностные черты

родителя, которые оказывают неблагоприятное воздействие на развитие ребенка.

Влияние семейных отношений на развитие детей, отстающих в психическом развитии, является предметом изучения ряда исследований американских психологов (J. S. Bruner, H. Featherstone, M. B. Nagamen, K. Marfo, K. Scorgie, D. Sobsey). Как показали результаты этих исследований, конфликтные супружеские отношения, распад семьи способствуют учащению обстоятельств, приводящих к отставанию в развитии детей, в том числе и речевом.

Работы психологического направления раскрывают влияние отдельных компонентов внутрисемейных отношений на формирование и развитие личности ребенка. Парадигма сложных отношений внутри самой семьи и взаимных влияний различных подсистем получила распространение в рамках системного подхода. В основе этого подхода лежат идеи, разработанные в отечественной науке Б. Ф. Ломовым (1975, 1984), Б. Г. Ананьевым (1998), В. П. Кузьминым (1984), А. Г. Асмоловым (1990), В. М. Вагнером (1980) и др.

В рамках *системного подхода* семья рассматривается как целостная система, реализующая совокупность функций, обеспечивающих полное удовлетворение потребностей членов семьи, характеризующаяся внешними и внутренними границами и иерархической ролевой структурой отношений (С. Минухин, 1974; В. Сатир, 1992; Е. В. Антонюк, 1992; Олсон, 1993). Границы семейной системы определяются взаимоотношениями между семьей и ее ближайшим социальным окружением (внешние границы) и между различными подсистемами внутри семьи (внутренние границы). Семья включает две основные подсистемы: подсистему супружеских отношений и подсистему детско-родительских отношений. Безусловно, между супружеской и детско-родительской подсистемами существуют взаимосвязи и взаимообусловленность.

Системный подход предполагает признание семьи как единого целого, единого психологического и биологического организма, признание всеобщих семейных взаимосвязей (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий, 1999). Семья как социальная система оказывает влияние на всех своих членов. Одновременно каждый из них своими личными качествами, своим поведением воздействует на жизнь семьи. Отдельные члены этой малой группы могут способствовать

формированию духовных ценностей ее членов, влиять на цели и жизненные установки всей семьи [68].

В системном подходе признается утверждение, что ребенок является частью социальной и биологической систем. Включаясь в социальные системы, он получает основания для развития качеств и индивидуальности, формирует свою социальную сущность. Социальная среда выступает не просто как внешние условия, а как источник развития.

Проблемы личности в данном подходе рассматриваются в связи с дисфункциями семейной системы. При изучении вопроса о влиянии семьи на развитие и воспитание ребенка исследователи отмечают зависимость эффективности воспитания от процесса функционирования семьи в целом. В нормально функционирующей семье создаются условия воспитания, при которых возможно эффективное психическое развитие ребенка. Дисфункциональная семья является источником неадаптивного, нездорового поведения одного или нескольких членов семьи [205].

Проведенный обзор отечественных и зарубежных исследований показывает, что при изучении семьи общепризнанным является утверждение о влиянии семьи на психическое развитие ребенка, в том числе ребенка с речевыми нарушениями (А. Р. Лурия, 1956; А. Н. Леонтьев, 1974; Е. О. Смирнова, 1977; М. И. Лисина, 1986; П. К. Кериг, 1990; А. Г. Ружская, 1991; Т. А. Думитрашку, 1996; В. Н. Дружинин, 2001; В. Е. Гольдин, 2002; Е. И. Козлова, 2010; А. В. Махнач, 2012; Г. Р. Доброва, 2013; О. О. Гонина, 2014 и др.).

Авторами рассматриваются различные аспекты семейной системы, влияющие на развитие ребенка. Так, в исследованиях социологической направленности акцентируется внимание на влиянии социокультурных условий жизнедеятельности семьи на развитие ребенка. В психологических исследованиях основное внимание уделяется влиянию различных сторон семейных отношений на воспитание ребенка. Особо выделяются среди психологических исследований, работы в рамках системного подхода, которые рассматривают влияние процесса функционирования всей семейной системы на психическое развитие ребенка.

В диссертационном исследовании мы рассматриваем семью как важнейший фактор развития ребенка, имеющего речевые нарушения.

Поэтому считаем необходимым проанализировать функциональные особенности и основные характеристики семьи.

1.1.2. Функциональные особенности семьи в контексте психического развития ребенка

Система семьи рассматривается как процесс, в ходе которого происходит совместное функционирование всех членов семьи [27].

Важнейшими характеристиками семьи являются ее особенности, функции, структура и динамика. Рассмотрим эти характеристики.

Специфика современной семьи определяется следующими *особенностями*:

– Особая роль родительства. В современном обществе в условиях, когда период детства удлиняется, именно на родителей возлагается ответственность за воспитание, развитие и обучение детей. Правовую, материальную и морально-нравственную ответственность за детей родители несут вплоть до приобретения детьми статуса взрослого члена общества – до окончания школы, а в определенных аспектах – и до завершения высшего образования.

– Основой супружеского союза являются любовь, эмоциональное принятие и поддержка: в настоящее время супруги рассматривают семью без любви как величайшее несчастье, личностную нереализованность и, не желая мириться с этим, готовы – еще одна крайность – разорвать семейные узы даже при относительно благополучном функционировании семьи и наличии детей.

– Семейная система является достаточно открытой: в современном обществе легко вступить в брак, но также легко и развестись, супруги вправе свободно определять дальнейшую судьбу своей семьи, исходя их приоритетной для них системы ценностей.

– Современная семья изменилась по составу: произошел переход от расширенной семьи к нуклеарной.

Опыт семейного консультирования позволяет выделить следующие психологические особенности российских семей (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий, 1999; Е. Ю. Уголева, 2001; Т. В. Андреева, 2004):

- Высокая степень материальной, психологической, эмоциональной зависимости членов семьи друг от друга.
- Спутанность семейных ролей, их недостаточная дифференцированность и согласованность.
- Дистанцированность и низкая эмоциональная включенность мужа в жизнь семьи.
- Борьба за власть между поколениями вследствие совместного проживания и неясности границ семейной системы.

Содержание жизнедеятельности семьи может быть понято через описание основных *функций*, на реализацию которых семья ориентирована. В ряде функций, присущих семье на определенном этапе ее исторического развития, обнаруживает себя ее специфическое целевое назначение как малой группы и социального института [141]. Функции семьи отражают как специфику культурно-исторического развития семьи, так и своеобразие этапов ее жизненного цикла. Функции семьи зависят от смены социальных норм и ценностей общества и носят непостоянный характер.

По мнению Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкого функции семьи – это жизнедеятельность семьи, непосредственно связанная с удовлетворением определенных потребностей ее членов. Функции семьи являются важными характеристиками семейной системы. В связи с этим, социально-психологическая сущность и значимость семьи как института социализации ребенка с речевыми нарушениями наиболее ярко отражается в ее основных функциях [205].

В семейной психологии выделен целый ряд классификаций функций семьи (А. Г. Вишневский, 1992; О. М. Здравомослова, 1992; М. С. Мацковский, 1992; А. Н. Елизаров, 1996; И. Ю. Шиллов, 2000; Д. Фримен, 2001; В. Т. Лисовский, 2003). В имеющихся классификациях отражены единые аспекты жизнедеятельности семьи. В России наиболее популярна классификация функций семьи, предложенная Э. Г. Эйдемиллером, В. В. Юстицким в 2000 году.

Воспитательная функция семьи удовлетворяет индивидуальные потребности мужчины и женщины в отцовстве и материнстве, в контактах с детьми и в их воспитании, а также в том, что родители могут реализовать

себя в детях. Таким образом, обеспечивается социализация детей и подготовка новых членов общества.

Хозяйственно-бытовая функция удовлетворяет материальные потребности членов семьи (в пище, крове и т. д.). Это способствует сохранению их соматического здоровья, восстановлению затраченных в разных видах деятельности физических сил.

Эмоциональная функция семьи удовлетворяет потребности ее членов в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защищенности. Она выступает основой для психического здоровья, эмоциональной и личностной стабилизации.

Функция духовного (культурного) общения удовлетворяет потребность в совместном проведении досуга, способствует духовному обогащению и развитию членов семьи.

Функция первичного социального контроля обеспечивает выполнение членами семьи социальных норм. Особенно это касается тех, кто в силу возрастных или клинических особенностей не способен сам строить свое поведение в соответствии с предписаниями общества.

Сексуально-эротическая функция семьи заключается в удовлетворении сексуально-эротических потребностей. С учетом социальных требований важно, что семья при этом осуществляет регуляцию сексуально-эротического поведения и обеспечивает биологическое воспроизводство членов общества [206].

Отечественный исследователь Д. Н. Зайцев выделил ряд специфических функций, реализуемых семьей по отношению к ребенку с проблемами в развитии: *абилитационно-реабилитационная* (восстановление психического и/или физического, социального статуса ребенка с ограниченными возможностями здоровья, включение его в социальную среду, приобщение к нормальной жизни и труду в пределах его возможностей); *корректирующая* (исправление, ослабление и/или сглаживание недостатков психического и/или физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья); *компенсирующая* (замещение, перестройка нарушенных или недосформированных функций организма, его приспособление к негативным условиям жизнедеятельности и попытка

заменить пораженные, вышедшие из строя или непродуктивно работающие структуры относительно сохранными; компенсаторными механизмами) [62].

Другие авторы, а именно, Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина отмечают, что для семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, важными являются *коррекционно-развивающая, компенсирующая и реабилитационная* функции. Основной целью этих функций является восстановление психического и/или физического и социального статуса ребенка, достижение им материальной независимости и социальной адаптации [115].

Реализуя свои функции, семья, с одной стороны, удовлетворяет важнейшие естественные, биологические потребности человека (прежде всего, в самосохранении и продолжении рода), с другой – позволяет человеку достигать определенных целей в общении, в личностном и духовном росте. При этом с развитием семьи ее цели закономерно меняются: одни утрачиваются, другие появляются в соответствии с новыми социальными условиями.

Наиболее важной особенностью семейных функций является их *комплексность*, основанная на взаимодействии родственников (Г. Навайтис, 1995). Каждая потребность, удовлетворяемая семьей, может быть реализована и без ее участия. Однако только, в семье эти потребности могут быть удовлетворены комплексно и, значит, оптимально. В других случаях их надо распределять между самыми разными людьми и социальными институтами [132].

Выполнение функций в семье происходит посредством следующих механизмов: сплоченность, гибкость, выстраивание внешних и внутренних границ, ролевая структура семьи, иерархия.

Характеристика особенностей функционирования семьи, позволила выделить условия, необходимые для реализации семейных функций. Под условиями, согласно толковому словарю С. И. Ожегова, понимаются обстоятельства, от которых что-либо зависит [139]. Условия реализации семейных функций можно определить как совокупность социальных, психологических и педагогических факторов, в которых протекает процесс жизнедеятельности семьи.

Социальные условия реализации семейных функций включают в себя материально-экономическую обеспеченность, место проживания, социальное положение, уклад жизни семьи, продолжительность семейной жизни, численность и структуру семьи.

Под психологическими условиями эффективной реализации семейных функций понимается совокупность факторов, характеризующих отношения между членами семьи. Сюда относятся наличие непосредственного эмоционального общения, душевное единение между членами семьи, эмпатию, принятие и уважение мыслей, чувств ребенка и других членов семьи, благоприятный эмоциональный фон, возникающий в процессе функционирования семьи, создание в процессе жизнедеятельности семьи возможностей для самовыражения, самореализации каждого члена семьи.

Под педагогическими условиями реализации семейных функций следует понимать такие обстоятельства жизнедеятельности семьи, которые способствуют или препятствуют психическому развитию и формированию личности ребенка, а также других членов семьи. Для эффективной реализации семейных функций необходимы следующие педагогические условия: высокий уровень образования и культурного развития взрослых членов семьи, единство в позициях родителей по вопросам воспитания и обучения детей, определенность, конкретность и последовательность требований, предъявляемых к членам семьи, разумно организованный досуг детей и взрослых, отсутствие противоречий при выборе средств и способов воспитания и развития детей. Обозначенные социальные, психологические и педагогические условия в процессе жизнедеятельности семьи органично «переплетаются» и в каждой конкретной семейной системе проявляются по-разному.

Под *структурой* семьи понимают состав семьи, число ее членов и совокупность их взаимоотношений (Е. А. Личко, 1979; С. Минухин, 1980; Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий, 1989; Д. Леви, 1993; А. И. Антонов, В. М. Медков, 1996; А. В. Черников, 2001; Д. Фридмен, 2001 и др.). Анализ данного феномена позволяет понять, как семья реализует свои функции: кто осуществляет руководство и кто является исполнителем, как распределены между близкими права и обязанности. С точки зрения структуры можно выделить семьи, где руководство сосредоточено в руках одного человека, и семьи, где явно выражено равное участие всех членов в управлении.

Основными характеристиками, которые позволяют описать структуру семьи, являются понятия «связь» и «иерархия». *Связь* – это психологическое расстояние между членами семьи. Если оно очень близкое (симбиоз) или, напротив, очень далекое (разобщенность) – это может привести к семейной дисфункции. *Иерархия* характеризует отношения доминантности – подчинения в семье. Она может быть низкой, умеренной и высокой.

Структура семьи может быть различной в зависимости от того, как в ней распределены основные обязанности: поровну или же главная их часть сосредоточена в руках одного человека. По данным М. С. Мацковского и Т. А. Гурко в отечественных семьях в большинстве случаев супруги ориентированы на равномерное распределение обязанностей и равноправное участие в решении семейных проблем [121, 122]. Однако на практике это осуществляется далеко не всегда.

В нашей стране наиболее распространена структура, при которой семья состоит из взрослых (мужа, жены и в ряде случаев бабушки, дедушки) и детей (обычно в семье бывает один или два ребенка). Как указывает Э. Г. Эйдемиллер, для структуры российской семьи характерны определенные отличительные особенности, которые могут выступать как причины ее дисфункций [205]. В зависимости от *состава семьи* выделяют нуклеарную, расширенную, неполную и функционально неполную семью. Нуклеарная семья – это супруги и дети. Расширенная нуклеарная семья – это семья, дополненная прародителями и, возможно другими близкими родственниками. Неполная семья – семья, в которой из-за развода или смерти отсутствует один из супругов. Характер функционирования неполной семьи в значительной степени зависит от причины отсутствия второго супруга. Функционально неполная семья – нуклеарная семья (полная по формальному составу), в которой один из супругов не может постоянно выполнять свои функции.

В зависимости от *количества детей* семьи подразделяются на бездетные, однопородные, малодетные и многодетные. По *месту проживания* выделяют городские, сельские и семьи, проживающие в отдаленных районах.

В зависимости от *особенностей распределения ролей, главенства и характера взаимодействия* выделяют традиционную авторитарную, эгалитарную, демократическую семью. Традиционная авторитарная семья

характеризуется единоличным главенством супруга авторитарного типа и традиционным распределением семейных ролей с четкой дифференциацией ролей мужских и женских. Эгалитарная семья – семья без главенства и четкого распределения ролей и обязанностей, с аморфной, неоформленной ролевой структурой. Демократическая семья характеризуется равноправием супругов, совместным главенством с разделением функций, гибкостью в распределении ролей и обязанностей и готовностью к изменению ролевой структуры на основе учета интересов каждого из партнеров и семьи в целом.

Следующей характеристикой, позволяющей описать изменение структуры и функций семьи на различных этапах ее жизнедеятельности, является *динамика* (жизненный цикл) семьи. Семья – не статичное образование, с течением времени она развивается. В психологии представлено определенное количество различных периодизаций жизненного цикла семьи – психологические, социологические, демографические и др. (Е. Дювалль, 1950; Э. К. Васильева, 1975; Ю. Е. Алешина, 1987; Д. Зильбах, 1989; А. И. Антонов, 1998; Э. Г. Эйдемилер, В. В. Юстицкий, 1998; А. В. Черников, 2001; И. Г. Малкин-Пых, 2008; Т. В. Анафьянова, 2011 и др.). В качестве основного признака разграничения стадий в предлагаемых периодизациях используется факт наличия или отсутствия детей в семье и их возраст, так как принято считать, что основная функция семьи – деторождение и воспроизводство потомства [191].

Следует отметить, что семья, воспитывающая ребенка с нарушениями в развитии, имеет свои особенности. Вопросы, решаемые данной категорией семей на определенных стадиях жизненного цикла, отличаются от тех, с которыми в процессе жизнедеятельности сталкивается обычная семья. Рассмотрим подробно, что происходит в семье при прохождении определенного этапа жизнедеятельности.

Первые два этапа жизненного цикла – *период ухаживания и фаза жизни молодых супругов без детей* – направлены на решение таких проблем, как достижение эмоциональной и финансовой независимости от родителей; занятие статуса адекватного возрасту; развитие навыков ухаживания и привлечения партнера; установление оптимального для обоих партнеров баланса близости/отдаленности; проблема семейной иерархии и сфер

ответственности; установление границ в семье; урегулирование проблем, касающихся беременности и желания стать родителями.

На третьем этапе – *рождение детей и взаимодействие с ними*, – возникает проблема психологической готовности к родительству, появляется необходимость снова перестраивать семейные взаимоотношения, которые уже стабилизировались на предыдущих стадиях. Может возникнуть ревность нового типа, если один из супругов почувствует, что другой больше привязан к ребенку, чем к нему. Часто супружеская пара пытается решать проблемы через ребенка (роль ребенка как средства коммуникации). Ссоры родителей между собой не могут положительно отразиться на развитии ребенка [199].

Для *зрелой фазы семьи* типичной проблемой является необходимость ухода за престарелыми родителями и переживание их смерти. Возникает также проблема приспособления к возрастным изменениям в самих супругах. Часто способы решения или избегания проблем, наработанные семьей к этой стадии, становятся неадекватными. Возникает внутрисемейная борьба за поддержание прежнего иерархического порядка, связанная в первую очередь с достижением подросткового возраста детьми.

Следующий этап – *этап, на котором выросшие дети покидают дом*. На этой стадии возникает проблема инициации. Родители, чье взаимодействие ограничивалось решением вопросов воспитания детей, вдруг обнаруживают, что им не о чем говорить друг с другом. Возникает необходимость перестройки семейной структуры таким образом, чтобы ребенок присоединился к миру взрослых, а родители научились относиться к себе и друг другу иначе.

В период *последних стадий жизненного цикла семьи* особо острой может стать проблема пребывания родителей наедине друг с другом. Часто встречается недостаток самореализации супругов, возникает проблема ухода за старым человеком.

Переход со стадии на стадию жизненного цикла семьи представляет собой нормативные кризисы в развитии семейной системы, то есть кризисы, переживаемые каждой семьей, кризисы, направленные на разрешение противоречий между новыми задачами, встающими перед семьей и прежним характером взаимодействия и общения между членами семьи. Переход от одной стадии к другой ставит перед семьей новые цели и задачи и требует

структурно-функциональной перестройки, включая изменение в иерархии функций семьи, решения вопроса о главенстве, лидерстве и распределении ролей. Успешность разрешения кризисов перехода обеспечивает эффективное функционирование семьи и ее гармоничное развитие.

1.1.3. Детско-родительские отношения в контексте психического развития ребенка

Детско-родительские отношения составляют важнейшую подсистему отношений семьи и могут рассматриваться как непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями отношения ребенка и родителя.

Эмоциональная насыщенность и позитивный характер межличностных отношений, устойчивость, длительность и стабильность взаимодействия с партнером, совместная деятельность и сотрудничество со взрослым как носителем социо-культурного уровня и образцом компетентности, социальная поддержка и инициирование к самостоятельной деятельности делают семью уникальной структурой, обеспечивающей наиболее благоприятные условия для личностного, интеллектуального и речевого развития ребенка [75]. Детско-родительские отношения как важнейшая детерминанта психического развития и процесса социализации ребенка могут быть определены следующими *параметрами*.

Характер эмоциональной связи: со стороны родителя – эмоциональное принятие ребенка, со стороны ребенка – привязанность и эмоциональное отношение к родителю. Особенностью детско-родительских отношений по сравнению с другими видами межличностных отношений является их высокая значимость для обеих сторон.

В дошкольном возрасте ребенок интенсивно овладевает речью как средством общения. Речь как средство общения несет в себе не только функцию обмена информацией, но и экспрессивную функцию. Эмоционально интонируется не только окрас слов, которые люди произносят в общении, но и сопровождающие речь мимика, позы и жесты. Подражая родителям и близким людям, ребенок бессознательно перенимает стиль общения, который становится его натурой. Обладающая речевой культурой и сдержанная в своих эмоциональных проявлениях семья формирует у ребенка тот же тип общения.

Мотивы воспитания и родительства. Психологический анализ мотивов воспитания и развития ребенка представлен в работах А. С. Спиваковской (1985, 1999). Все мотивы автор подразделяет на три группы: реализующие ценностное отношение к ребенку, социальные и инструментальные [173].

Степень вовлеченности родителя и ребенка в детско-родительские отношения.

Удовлетворение потребностей ребенка, забота и внимание к нему родителя.

Стиль общения и взаимодействия с ребенком, особенности проявления родительского лидерства.

Способ разрешения проблемных и конфликтных ситуаций; поддержка автономии ребенка.

Социальный контроль: требования и запреты, их содержание и количество; способ контроля; санкций (поощрения и подкрепления); родительский мониторинг.

Степень устойчивости и последовательности (противоречивости) семейного воспитания.

К интегративным *показателям* детско-родительских отношений относят родительскую позицию, типы семейного воспитания, образ родителя как воспитателя и образ системы семейного воспитания у ребенка.

Понятие *«родительская позиция»* представляет собой характеристику, определяющую тип эмоционального принятия ребенка, мотивы и ценности воспитания, особенности образа ребенка у родителя, представления последнего о себе как родителе, модели ролевого родительского поведения, степень удовлетворенности родительство.

Существуют различные варианты определения термина «родительская позиция». А. С. Спиваковская квалифицирует «родительскую позицию» как реальную направленность, в основе которой лежит сознательная или бессознательная оценка ребенка, выражающаяся в способах и формах взаимодействия с детьми [173]. А. А. Бодалев, В. В. Столин характеризуют данный термин как систему родительского эмоционального отношения к ребенку, стиля общения с ним и способов поведения с ним [24]. А. Я. Варга и В. А. Смехов определяют родительскую позицию как триединство

эмоционального отношения родителя к ребенку, стиля общения с ним и когнитивного видения ребенка [31].

Е. О. Смирнова выделяет в родительской позиции два структурных компонента – личностное и предметное, определяющее своеобразие и внутреннюю конфликтность родительского отношения к ребенку, отражающие ее двойственность. Личностное начало выражено в безусловной любви родителя к ребенку и глубинной привязанности. Предметное задает объективное оценочное отношение взрослого к ребенку, направленное на формирование социально ценностных качеств и свойств его личности [164].

Оптимальная родительская позиция отвечает требованиям адекватности, гибкости и прогностичности. Адекватность родительской позиции выражается в умении родителя воспринимать индивидуальные особенности ребенка и реалистично оценивать его качества. Динамичность отражается в степени гибкости в перестроении родителем взаимодействия с ребенком и методов воздействия по мере его взросления. Прогностичность выражается в способности родителей оценивать перспективы дальнейшего развития ребенка и менять стиль общения с ребенком с учетом этого анализа [66, 174].

Таким образом, родительская позиция характеризуется эмоциональным отношением к ребенку в терминах принятия/отвержения, особенностями родительского образа ребенка, определенным стилем общения с ребенком, где важной составляющей является структурирование позиций как равноправных или как позиций доминирования – подчинения, дисциплиной как системой родительских требований, ценностями родительского воспитания, степенью устойчивости (стабильности) или противоречивости (непоследовательности) родительского отношения.

Позитивное родительское отношение определяют:

- относительная непрерывность, стабильность родительского отношения во времени;
- изменение родительского отношения с возрастом ребенка, учитывающее специфику его психологического возраста;
- уравновешенность в родительском отношении двух противоположных тенденций – тенденции к установлению максимальной близости с ребенком с целью защитить, обеспечить безопасность и заботу и

тенденции к предоставлению ребенку автономии и самостоятельности в решении возникающих проблем [76].

Основополагающее значение для выделения типов семейного воспитания имели работы Д. Баумринд (1975) [211], Г. Крайг [90]. Критериями выделения стали характер эмоционального отношения к ребенку и тип родительского контроля.

Одним из основных психолого-педагогических понятий для выделения различных типов семейного воспитания является стиль родительского отношения, или стиль воспитания. Как социально-психологическое понятие, стиль обозначает совокупность способов и приемов общения по отношению к ребенку.

Классификация стилей родительского воспитания включала четыре стиля: авторитетный, авторитарный, либеральный, индифферентный. *Авторитетный стиль* характеризуется теплым эмоциональным принятием ребенка и высоким уровнем контроля с признанием и поощрением развития его автономии. Авторитетные родители реализуют демократический стиль общения, готовы к изменению системы требований и правил с учетом растущей компетентности детей. *Авторитарный стиль* отличается отвержением или низким уровнем эмоционального принятия ребенка и высоким — контролем. Стиль общения авторитарных родителей командно-директивный, по типу диктата, система требований, запретов и правил ригидна и неизменна. Особенности *либерального стиля* воспитания являются теплое эмоциональное принятие и низкий уровень контроля в форме вседозволенности и всепрощенчества. Требования и правила при таком стиле воспитания практически отсутствуют, уровень руководства недостаточен. *Индифферентный стиль* определяется низкой вовлеченностью родителей в процесс воспитания, эмоциональной холодностью и дистантностью в отношении ребенка, низким уровнем контроля в форме игнорирования интересов и потребностей ребенка, недостатком протекции.

В отечественной литературе предложены классификации стилей неадекватного родительского отношения и типов неправильного семейного воспитания, формирующихся под влиянием дисгармонии в семейных отношениях или личностных особенностей родителей. Типы неправильного воспитания были описаны Н. И. Озерецким, Г. Е. Сухаревой,

О. В. Кербиковым, А. Е. Личко, Е. С. Ивановым, Э. Г. Эйдемиллером, А. И. Захаровым. Изучением стиля родительского отношения занимались А. С. Спиваковская, А. А. Бодалев, В. В. Столин, А. Я. Варга, В. А. Смехов, Е. О. Смирнова.

А. Е. Личко и Э. Г. Эйдемиллер, исследовав детско-родительские взаимоотношения, выделяют два вида гиперпротекции: доминирующую и потворствующую. Их отличие состоит в том, что при *потворствующей гиперпротекции* ребенок является центром семьи, которому покровительствуют, оберегают от трудностей, освобождают от домашних обязанностей, восхищаются и преувеличивают таланты ребенка.

При *доминирующей гиперпротекции* ведущим критерием является постоянный контроль за ребенком. Родитель наблюдает за чувствами, мыслями и действиями ребенка. В воспитании превалируют запреты и требования, ребенку не позволяют принимать самостоятельные решения.

Гармоничный тип семейного воспитания отличается:

- взаимным эмоциональным принятием, эмпатией, эмоциональной поддержкой;
- высоким уровнем удовлетворения потребностей всех членов семьи, включая детей;
- признанием права ребенка на выбор самостоятельного пути развития, поощрением автономии ребенка;
- отношениями взаимного уважения, равноправия в принятии решений в проблемных ситуациях;
- признанием самоценности личности ребенка и отказом от манипулятивной стратегии воспитания;
- обоснованной возрастными и индивидуально-личностными особенностями ребенка, разумной и адекватно предъявляемой к нему системой требований;
- систематическим контролем с постепенной передачей функций контроля ребенку, переходом к его самоконтролю;
- разумной и адекватной системой санкций и поощрений;
- устойчивостью, непротиворечивостью воспитания при сохранении права каждого из родителей на собственную концепцию воспитания и планомерное изменение его системы в соответствии с возрастом ребенка.

Дисгармоничные типы воспитания весьма разнообразны, но всем им в той или иной степени свойственны:

- недостаточный уровень эмоционального принятия ребенка, возможность эмоционального отвержения и амбивалентного отношения, отсутствие взаимности;
- низкий уровень сплоченности родителей и разногласия в семье в вопросах воспитания детей;
- высокий уровень противоречивости, непоследовательности в отношениях родителей с детьми;
- ограничение в различных сферах жизнедеятельности детей;
- завышение требований к ребенку или недостаточная требовательность, вседозволенность;
- неконструктивный характер контроля, низкий уровень родительского мониторинга, чрезмерность санкций или их полное отсутствие;
- повышенная конфликтность в повседневном общении с ребенком;
- недостаточность или чрезмерность удовлетворения потребностей ребенка.

Наиболее активно проблема связи стилей воспитания, нарушений родительского отношения и отклонений в психическом развитии и даже здоровье детей исследуется с клинко-психологических позиций. Определен ряд параметров воспитательного процесса [66]:

1. Интенсивность эмоционального контакта родителей по отношению к детям: гиперопека, опека, принятие, непринятие.
2. Параметр контроля: разрешительный, допускающий, ситуативный, ограничительный.
3. Последовательность — непоследовательность.
4. Аффективная устойчивость — неустойчивость.
5. Тревожность — нетревожность.

Несоответствие возможностей, потребностей психического и/или физического развития ребенка требованиям родителей. Родители предъявляют к ребенку чрезмерное количество требований, предписаний, выполнение которых недоступно ребенку в силу его возрастных возможностей.

Непринятие индивидуальности ребенка и эмоциональное непринятие характеризуются раздраженно нетерпеливым отношением родителя к ребенку. Эмоциональное непринятие выражается недостатком любви, тепла, близости в отношениях с ребенком. Непринятие индивидуальности выражается в навязывании ребенку своих стереотипных представлений о его возможностях, не учитывающих индивидуальные особенности развития ребенка.

Неравномерный характер воспитания в различные периоды жизни ребенка. Это выражается в распределении заботы родителя о ребенке. В первые годы жизни ребенку не хватает заботы: мать, чаще всего, перепоручает воспитание ребенка родственниками. В дальнейшем мать переходит в другую крайность, окружая ребенка чрезмерной заботой и гиперопекой.

Несогласованный подход в воспитании ребенка со стороны родителей и других членов семьи. Различие в отношении к ребенку со стороны родителей может быть обусловлено противоречивыми взглядами родителей на воспитание ребенка. Подобная рассогласованность между родителями выражается в строгом требовательном отношении одного родителя и разрешающем, потакающем отношении другого родителя к ребенку.

Непоследовательность воспитания может проявляться в часто меняющейся позиции родителя, отсутствии четких целей и задач воспитания.

Неустойчивость обращения к ребенку характеризуется эмоциональной неровностью, повышенным тоном в общении с ребенком.

Тревожность в воспитании выражается постоянным беспокойством за ребенка, наличием у родителя большого количества опасений, страхов [161].

Рассматривая семью, как важнейшее условие обеспечения психологического благополучия ребенка, полагаем, что существуют «нормальные» и «нарушенные» детско-родительские отношения, которые непосредственно обуславливают трудности в развитии ребенка. Для благополучного развития ребенка необходимо осознание проблем супружеских и детско-родительских отношений и гармонизация влияния семьи на воспитание и развитие ребенка.

1.1.4. Социально-психологические особенности семьи и их связь с развитием речи ребенка

Влияние особенностей семьи на ее образ жизни, а через него и на психическое развитие ребенка дошкольного возраста – предмет исследований многих ученых (Р. Заззо, 1967; М. Мид, 1988; И. С. Кон, 1988; А. В. Сухарев, 1996; А. В. Сухарев, И. Л. Степанов, 1997; Т. А. Гурко, 2008 и др.).

Дошкольный возраст является сензитивным к развитию многих психических функций, в том числе речи. От того, насколько успешно развивается функция речи в этом возрасте, зависит успех психического развития ребенка в целом. Уровень развития речи ребенка в какой-то мере отражает уровень его умственного развития, а также есть основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи.

Образ жизни семьи обусловлен рядом субъективных условий, которые скрыты в ее собственной природе. Особенности личностей супругов, создающих семью, их установки и ценностные ориентации определяют ее образ жизни (А. К. Воднева, 1989).

Собственно образ жизни семьи представляют как совокупность социально-экономических и социально-психологических аспектов (В. П. Левкович, 1987). Социально-экономический аспект образа жизни семьи составляют ее жилищные условия и денежные доходы, которые тесно увязывают с социальным положением супругов, их уровнем образования, профессиональной квалификацией, а также размером и составом семьи (А. И. Захаров, 1988; М. Черноушек, 1989; Г. А. Ковалев, 1993; Т. А. Думитрашку, 1992; В. Е. Гольдин, 2004; М. Д. Воейкова, 2013).

Социально-психологический аспект образа жизни семьи менее структурирован. Однако содержательный анализ работ, опубликованных по данному вопросу (О. И. Зотова, В. В. Новиков, Е. В. Шорохова, 1987; С. Л. Рубинштейн, 1989; Ю. Хямяляйнен, 1993; А. Адлер, 1994; И. Ф. Дементьева, 2011; А. В. Махнач, 2012; Е. Н. Красильникова, 2014 и др.), позволяет задать некоторую систему социально-психологических факторов, определяющих речевое развитие ребенка дошкольного возраста, которая будет нами рассмотрена несколько позже [62, 83, 119, 136].

В настоящее время, главным образом, за рубежом, проведено множество исследований, в которых изучается роль отдельных социокультурных факторов в формировании индивидуальных особенностей речезыковой способности у детей в различных возрастах. Здесь можно выделить ряд направлений.

Социально-ориентированное направление признает важность изучения различных социальных контекстов для развития детской речи. Специалистами проводятся исследования на детях младенческого – младшего школьного возрастов. Изучается роль в возникновении межиндивидуальных различий в речи таких факторов, как: социоэкономический и образовательный статус родителей (I. S. Raz, P. Bryant; E. Hoff-Ginsberg; E. Roberts et. al.; T. F. Cambell et. al.; E. Hoff; B. A. Pan et. al.; J. Huttenlocher et. al.); подростковый возраст матери (J. Louise et. al.; M. Oxford, S. Spieker), которые обуславливают особенности детско-родительской коммуникации; структура семьи: многодетность и порядковый номер рождения ребенка (E. Hoff-Ginsberg), близнецовость (J. Ganger, A. Baker, S. Butler, M. Tomasello, S. Mandle, A. Kruger; C. McMahan, J.A. Ungerer; K. Thorpe, M. Rutter, R. Greenwood); качество и количество дополнительной заботы о ребенке со стороны специалистов по раннему детскому развитию (K. Sylva et. al.).

С социально-ориентированным направлением связано изучение эффективности обучающих программ для развития речи у детей из социально неблагополучных семей (M. O'Connor et. al.; C.D. Vallotton et. al.). Отмечается позитивная роль взаимодействия педагогов и специалистов по развитию речи с родителями для улучшения качества речи детей; специального обучения родителей с целью создания ими обогащенной среды для овладения ребенком языковыми структурами и развития речи (B. Hart, T.R. Risley; S.A. Schmitt, A. M. Simpson, M. Friend).

Единичные исследования, направленные на изучение влияния особенностей семьи на речевое развитие ребенка, проведены в нашей стране. В них рассматривалась обусловленность особенностей детской речи со стороны отдельных социальных факторов: многодетности и порядкового номера рождения ребенка на достаточно больших по объему выборках (Т. Н. Трефилова), либо со стороны множества факторов, но на малых по объему выборках (К. Н. Белогай, Н. А. Сони́на). В последнем случае

изученные факторы выбраны бессистемно. На основании имеющихся в литературе корреляций с речевым развитием изучалась связь уровня детской речи с вербальным интеллектом, образовательным уровнем, сферой профессиональной занятости матери, фактором пола и порядковым номером рождения ребенка, наличием речевых нарушений у родственников [19].

Множество исследований в рамках социально-ориентированного направления объединяет предположение о том, что социокультурные условия жизни детей непосредственно определяют качественные и количественные характеристики их речи. То есть методологическим основанием исследований является представление о непосредственной социальной детерминации речевого развития ребенка.

В рамках еще одного направления, условно названного коммуникативным, изучаются особенности детско-родительской коммуникации и их влияние на детскую речь. Исследования проведены, в основном, на детях младенческого и раннего возрастов. Изучались качественные и количественные особенности взаимодействия, которые являются предикторами высокого уровня речи детей (В. Hart, Т. R. Risley); выявляются трудности, с которыми сталкиваются родители при создании развивающей коммуникативной среды (К. Durkin et. al.). Изучалась роль различных стилей воспитательных и педагогических воздействий родителей как пары и отдельно – матерей и отцов (М.-G. Pêcheux, F. Labrell, M. Pistorio; M. Marcos; J.M. Moreno Manso et. al.; N. Pancsofar et. al.) на развитие речи ребенка. Обсуждаются преимущества и недостатки для становления речи младшего ребенка включения в речевое взаимодействие с родителем старших сиблингов (А. Woollett). Показано, что особенности темперамента детей опосредуют материнское поведение и их речевую активность во время детско-родительского взаимодействия (W.E. Dixon Jr., P.H. Smith).

В нашей стране, несмотря на обнаруженную в зарубежных исследованиях важность особенностей детско-родительских отношений для речевого развития ребенка, исследований речевого развития детей дошкольного возраста крайне мало.

Среди них наиболее важной является работа Т. Ф. Базылевич и Т. В. Колядиной (2007). Авторы провели исследование социокультурной обусловленности речи старших дошкольников, «в которое впервые были

включены координаты: «целостная» индивидуальность – акмеологический статус личности – таксономичность общения с семьей (в семье) и социумом, т. е. внешним миром, через малый социум (семью)» [15]. Обнаружено, что высокому уровню речевого развития ребенка сопутствуют гармоничность индивидуальности родителя, его высокий акмеологический статус и широкие связи с социальным миром.

Вышесказанное свидетельствует о том, что влияние факторов на речевое развитие ребенка различно. Уже в первых отечественных исследованиях (преимущественно при помощи метода наблюдения) были выявлены факторы и условия, ускоряющие или замедляющие процесс речевого развития ребенка.

К факторам и условиям, способствующим скорейшему усвоению родного языка, были отнесены:

- принадлежность к имущим слоям и интеллигенции [12, 87, 109, 168, 190, 203];

- наличие старших братьев и сестер [87, 127, 203, 227];

- женский пол [87];

- наличие общества сверстников [87];

- наличие в окружении ребенка лиц, имеющих правильную литературную речь [87];

- специально приспособленная к ребенку речь взрослых (признаками подобной речи являлись внятность, отчетливость, слегка замедленный темп) [87, 98, 160];

- благоприятная эмоциональная поддержка взрослыми первых самостоятельных речевых проявлений ребенка [87];

- специальное целенаправленное воспитание речи в семье [149];

- образование родителей [190, 228];

- посещение детского сада [190].

Факторами и условиями, замедляющими темп речевого развития, считались:

- низкое социальное положение [69, 127, 170, 190, 203, 218];

- более раннее развитие опорно-двигательного аппарата [87];

- отсутствие братьев и сестер [87];

- наличие речевых патологий у взрослых, окружающих ребенка [222];
- нарушения интеллектуального развития у ребенка [160];
- наличие местных диалектов [125, 219].

В дальнейших исследованиях влияние указанных факторов и условий на развитие речи ребенка уточнялось, и их перечень изменялся.

Рассмотрим более подробно систему социально-психологических факторов, определяющих речевое развитие ребенка дошкольного возраста.

I. Социально-демографические факторы

1. Факторы семейной среды.

Конфигурация семьи. Общая атмосфера семьи создается совместными усилиями матери, отца, братьев и сестер. Отсутствие кого-либо из членов семьи создает опасность депривации для ребенка (Й. Лангмейер, З. Матейчек, 1984). Под семейной конфигурацией следует понимать поколенческую структуру и количественный состав семьи.

Проведенные исследования подтверждают тот факт, что при наличии у ребенка обоих родителей (при условии их морального благополучия) снижается риск появления нервно-психических расстройств, которые могут послужить возникновению у ребенка речевой патологии.

В полной семье отцы наряду с матерями играют важную роль в детском коммуникативном развитии. Наличие отца и матери представляет чрезвычайно важную предпосылку нормального эмоционального, нравственного и речевого развития ребенка в семье. Отец и мать дополняют друг друга. Их ролевые функции и особенности не идентичны (В. Я. Титаренко, 1987).

В неполной семье часто ухудшается материальное положение, уменьшается возможность речевого общения матери с ребенком, перестраиваются социальные связи семьи. Ребенок испытывает повышенную потребность в общении, изменяется его эмоциональный статус, а значит, не реализуются в полной мере и речевые возможности ребенка. Процесс речевого развития в неполной семье обедняется [78].

Не следует абсолютизировать значение количества детей в семье для становления речи. Тем не менее, некоторые отечественные исследователи отмечают, что особенности в развитии речи детей данных семей существуют.

По мнению одних исследователей, количество детей в семье, порядковый номер рождения ребенка, интервалы между рождениями детей воздействуют на когнитивное и личностное развитие ребенка. Понятно, что появление в семье каждого нового ребенка изменяет ее структуру и взаимодействие между членами семьи, меняется стиль и качество общения детей с родителями. Наряду с родителями дети взаимодействуют со старшими братьями и сестрами.

Эмпирические наблюдения показывают, что в среднем более низкое речевое развитие у ребенка в той семье, где больше детей, и меньше интервал между рождениями детей. В многодетных семьях общение с родителями часто заменяется общением с сиблингами. Наибольшему риску по наличию проблем в речевом развитии подвержены старшие дети в больших семьях, так как им не хватает общения с родителями и, кроме того, ухудшается качество этого общения. С увеличением числа детей в семье родители часто становятся более авторитарными, появляется тенденция к физическим мерам наказания. Сиблинги, по сравнению с родителями, создают для младших детей менее богатую речевую среду, что влияет на речевое развитие ребенка. Отставание в речевом развитии может приводить к различным нарушениям в когнитивной сфере. Недостаток речевого общения при малом интервале между рождениями детей в семье оказывает дополнительное неблагоприятное воздействие на речевое развитие ребенка. При малом интервале, по сравнению с большим, наблюдаются нарушения лексико-грамматического строя речи. Оптимальный вариант между рождениями детей 2-3 года [6, 226, 235].

Изучая влияние фактора многодетности на речевое развитие одиночно рожденных детей из отечественной популяции Т. Н. Трефилова пришла к выводу, что дети из многодетных семей отстают от единственных детей по всем показателям речевого развития, а значит, порядковый номер рождения влияет на речевое развитие детей. Обнаружено, что наибольшее отставание в речевом развитии наблюдается у детей из многодетных семей с маленькими интервалами от рождения ближайших к ним сиблингов [181].

По мнению других исследователей, различия в речевом развитии определяются таким обстоятельством как уровень физической активности детей. Многодетные родители зачастую не поддерживают подвижные и сюжетные игры детей. Многодетные семьи реже, по сравнению с одно-

двудетными, уделяют внимание обучению чтению (50 и 60% соответственно) и познавательным играм (25 и 42%). Экспериментальные исследования Т. Н. Трефиловой-Карацуба показывают, что в многодетной семье затруднен процесс идентификации, а значит, у ребенка наблюдаются трудности в речевом подражании лицам, обладающим зрелой речью, что приводит к отставанию по всем показателям речевого развития [77]. В многодетной семье ребенок получает возможность устанавливать отношения с детьми разных возрастов, что увеличивает и обогащает его коммуникативные связи (А. И. Антонов, 1980). Вышеизложенное не является общим правилом для всех многодетных семей, но такая тенденция существует.

Уровень образования родителей и их социально-экономический статус.

Образовательный потенциал родителей и их принадлежность к различным слоям общества связаны с речевым развитием ребенка.

Уровень развития лексико-грамматического строя, произносительной стороны речи, накопление словарного запаса у детей в семьях, где родители имеют высшее образование, высокий культурный уровень, чаще соответствуют возрастной норме. «Малообразованные» и «образованные», общаются со своими детьми по-разному. У первых речь беднее, предложения имеют неполную структуру, грамматически не всегда правильно оформлены, преобладают формы глаголов настоящего времени. Поэтому родителям трудно передавать сложные чувства, мысли, объяснять ребенку причины явлений и поступков. Чем образованнее родители, тем шире они используют сложные языковые конструкции, которые усваиваются детьми.

Одной из первых работ в данном направлении была работа Н. А. Рыбникова [150], изучавшего особенности представлений деревенских школьников. Внимание к речи детей младшего школьного возраста, проживающих в сельской местности, связано, скорее всего с тем, что все имеющиеся в то время словари были составлены только для детей интеллигенции.

Ф. Афонский представил количественную характеристику словарного запаса детей, чьи родители имеют различное социальное происхождение и образование [12] (см. табл. 1). Автор ограничивается констатацией различий в словарном запасе у детей и не проводит статистического и психологического анализа полученных данных.

Количественная характеристика словарного запаса
у детей младшего школьного возраста

| | | | |
|---|--|--|--|
| Дети рабочих – 37 человек Словарный запас – 59-79 слов Среднее количество – 69 слов | | Дети служащих – 26 человек Словарный запас – 63-83 слова Среднее количество – 73 слова | |
| Дети, имеющие неквалифицированных родителей – 15 человек | Дети, имеющие квалифицированных родителей – 22 человека | Дети, имеющие неквалифицированных родителей – 15 человек | Дети, имеющие квалифицированных родителей – 11 человек |
| Словарный запас 59-75 слов Среднее количество слов – 67 | Словарный запас 63-79 слов Среднее количество слов – 71 | Словарный запас 63-75 слов Среднее количество слов – 69 | Словарный запас 71-83 слов Среднее количество слов – 77 |

Проблему особенностей речи детей из различных социальных слоев активно разрабатывали А. Р. Лурия и его коллеги, которые обнаружили, что возрастные различия в характере речевых реакций развертываются у детей на фоне их классовых различий [114]. На примере деревенских и беспризорных детей 10-12 лет, городских детей младшего школьного (8-10 лет) и подросткового (13-16 лет) возрастов показано качественное своеобразие речевых реакций детей различных социальных слоев. Авторы особо подчеркивают, что различия в речевых реакциях не свидетельствуют о каком-либо отставании в психическом развитии в целом. К сожалению, авторы не приводят статистическую оценку достоверности подобных различий.

Для косвенного заключения о действующей на ребенка среде, ее богатстве или бедности, ее устойчивости и разнообразии введены индексы:

1 – устойчивости, характеризуемый максимальным числом одинаковых реакций в группе на предъявленный раздражитель; количественно это – число испытуемых, ответы которых на данный раздражитель совпадали;

2 – распыленности, выражающийся в количестве испытуемых с различающимися реакциями на один и тот же раздражитель;

3 – индивидуальных различий, т.е. количество индивидуальных реакций, встречающихся в данном коллективе всего один раз.

Предполагалось, что значительное количество одинаковых ответов говорит о том, что дети данного коллектива проникнуты однообразными для всей группы и устойчивыми средовыми влияниями; преобладание индивидуальных ответов указывает на обратное. Более бедная и устойчивая среда должна дать меньшую распыленность опыта, чем богатая и неустойчивая. То есть первоначальная гипотеза предполагала, что на язык ребенка оказывает влияние среда, в которой ребенок воспитывается. Полученные результаты в наиболее общей форме представлены в табл. 2. По нашему мнению, она наиболее ясно показывает особенности социальной среды у деревенских, городских и беспризорных детей.

Таблица 2

Степень однородности коллективного опыта у детей
различных социальных групп (в %)

| Испытуемые (ребенок) | Индексы | | |
|-----------------------------|---------|------|------|
| | 1 | 2 | 2 |
| Деревенский | 35,7 | 49,6 | 15 |
| Городской (мл. школьник) | 16 | 67 | 54 |
| Городской (подросток) | 19,2 | 47,5 | 53,9 |
| Беспризорный | 17 | 56 | 41 |

При рассмотрении значений индексов, указанных в табл. 2, с учетом высказанных предположений, вырисовывается достаточно интересная картина. Социальная среда деревенского ребенка, по сравнению со средой городских и беспризорных детей, наиболее устойчива и однообразна (значение индекса 1 – индекса устойчивости – наибольшее), с минимальным количеством индивидуальных различий (индекс 3 имеет наименьшее значение). Самая богатая и динамичная среда характерна для младших школьников, живущих в городе (индекс 2 – распыленность – имеет наибольшую величину).

Таким образом, постулируя в начале эксперимента зависимость языка от среды, при анализе результатов исследователи делают обратный ход – о среде судят по языковым проявлениям.

В работах других исследователей приводятся сравнения детей низших, малообразованных и имущих, образованных классов (интеллигенции), сделанные на основе наблюдений. Отмечалось, что дети низших классов обладают бедным словарным запасом [166], их речь ограничена обиходной лексикой, дети не умеют пользоваться знакомыми и общеупотребительными словами в спонтанной речи, у них снижено понимание лексического значения слов [190].

В зарубежных исследованиях обнаружены сходные с описанными выше результаты: дети из семей среднего класса превосходят детей из низшего по таким показателям речевого развития, как словарный запас, структура предложений, навыки различения звуков и произношение [224, 238, 242]. Следует отметить, что данные исследования проводились с детьми младшего школьного возраста. Подобных исследований с детьми дошкольного возраста в нашей стране мы не обнаружили.

В других зарубежных исследованиях показано, что грамотность семейной среды напрямую связана с уровнем социально-экономического статуса семьи (СЭС) и образованием родителей. Следует отметить, что критерием высокого СЭС является наличие высшего образования и работа в качестве специалиста в сфере управленческой деятельности, критерием низкого СЭС – среднее образование, незаконченное среднее и занятия неквалифицированным, полуквалифицированным трудом или работа в сфере обслуживания населения. Некоторые авторы подчеркивают, что родители с высшим образованием создают для развития своих детей благоприятную стимулирующую среду в отличие от родителей, не имеющих высшего образования [71, 221, 230, 233].

Суммируя результаты многочисленных исследований, Э. Хофф-Гинсберг пришла к выводу, что матери с высоким СЭС, с самого раннего возраста больше общаются со своими детьми и побуждают их к общению, дольше «держат» тему беседы, задают больше вопросов, меньше используют директивные формы высказываний. Их речь более богата по словарному запасу и содержит больше информации об окружающих объектах. В дошкольном возрасте дети из семей с высоким СЭС обладают большим

словарным запасом, используют в речи грамматически и синтаксически более полные предложения, чем их сверстники из семей с низким СЭС [200, 228].

В отечественных исследованиях 1930-х гг. было показано, что более бедная социальная среда, характерная для ребенка, проживающего в сельской местности, связана с более низким уровнем речевого развития [148]. Позднее, в СССР и России, какие-либо исследования в этой области отсутствуют.

Речевая среда. Овладение ребенком словом сопровождается непрерывным усвоением новых форм языка. Структуру речи, ее характерные особенности дети перенимают от лиц, с которыми они постоянно общаются. Влияние на язык ребенка может быть и положительное и отрицательное. Зависимость речи детей от форм и особенностей речи людей, с которыми они живут и общаются, очень велика. Так, речь родителей должна быть грамотная, четкая, выразительная, необходимо точно и правильно употреблять словесные обозначения [180, 229, 251].

Определенная связь между речевым развитием ребенка и окружающей его речевой средой подтверждается исследованиями П. К. Кериг. В частности, установлено, что общение с маленьким ребенком побуждает родителей прибегать к специфическому стилю речи, который характеризуется подчеркнутой выразительностью, медленным темпом и краткостью высказываний. Это способствует овладению речевыми навыками. Обнаружены существенные различия между речью матери и отца, обращенной к ребенку. Отцы в меньшей степени склонны подстраивать свою речь под уровень понимания ребенка. Они употребляют менее знакомую ребенку лексику, более сложные грамматические построения, что предъявляет более высокие когнитивные требования к ребенку. Отец, таким образом, выступает своеобразным «мостиком» между узким семейным окружением и внешним миром, расширяя лингвистический и практический опыт ребенка [78].

Иногда с детьми, у которых имеются нарушения речи, родители стараются меньше разговаривать и начинают общаться жестами, желая облегчить взаимное понимание. Этим они наносят вред речевому и психическому развитию ребенка. Если ребенок не говорит, то мать и все окружающие должны как можно больше разговаривать с ним. Постепенно у ребенка накапливается словарный запас, необходимый для дальнейшего развития его речи (Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова, 1985).

Установлено, что дети раннего возраста, воспитывающиеся в среде с ограниченным или дефектным речевым окружением (глухонемые родители или родители с дефектами речи, длительная госпитализация, ограничение социальных контактов из-за различных тяжелых заболеваний), отстают в речевом развитии [36, 217, 248].

Следует отметить, что дефицит речевого общения является одной из причин задержек не только в развитии речи у ребенка, но и психического развития в целом. Такие факты могут наблюдаться в *неблагополучных семьях*, где дети предоставлены сами себе. В исследованиях М. И. Лисиной, А. Г. Рузской, В. В. Ветровой, М. Г. Елагиной, были выявлены три составляющие коммуникативного фактора, которые играют решающую роль в появлении у детей активной речи.

Первая из них – установление эмоциональных контактов взрослого с ребенком. В работе А. Г. Рузской доказано, что развитие пассивной и активной речи происходит гораздо более высокими темпами у детей, имеющих доброжелательные и доверительные отношения со взрослыми.

Вторая составляющая – насыщение ребенка слышимой речью. В исследовании В. В. Ветровой были получены данные, свидетельствующие о том, что в возникновении речи важен не сам по себе фактор наличия вербальной стимуляции ребенка, но социальный контекст, в рамках которого возникает речь, т. е. насыщение опыта ребенка слышимой речью дает благоприятный эффект лишь в том случае, если оно включено в ситуацию общения со взрослым.

Третья составляющая – организация взрослым сотрудничества с ребенком, в ходе которого он усваивает культурно-выработанные способы и средства общения, т. е. формируется такое отношение к предметной среде, которое требует обозначения в речи (исследование М. Г. Елагиной).

Характер контактов ребенка с родителями.

Внутрисемейные отношения влияют на речевое развитие детей. Речь социальная, «культурная» – высшая психическая функция, которая формируется в общении с близкими родственниками. Ребенок рано начинает копировать родителей, перенимает их плохие и хорошие качества, и все это усваивается чрезвычайно прочно. Молодые супруги часто употребляют в речи уменьшительно-ласкательные слова. Практически все недостатки, которые привились на 1-2 году жизни, остаются надолго, порой на всю

жизнь. Некоторые из членов семьи могут влиять на детей более сильно. В таких случаях дети воспринимают их речь и манеру поведения.

Проблемы межличностного общения в семьях между супругами накладывают отпечаток на речевое развитие детей. Отсутствие или нехватка эмоционального и речевого взаимодействия матери с ребенком в раннем возрасте приводит к задержкам речевого и психического развития.

П. К. Кериг и другими исследователями показано, что родители, удовлетворенные своим супружеством, проявляют больше теплоты по отношению к детям, употребляют более экспрессивную и недирективную речь. Это, в свою очередь, вызывает теплоту и привязанность со стороны ребенка и способствует формированию лексико-грамматического строя речи.

В настоящее время имеются определенные научные данные о влиянии *типа воспитания в семье* на формирование черт характера, речь и психику ребенка в целом. Теплые отношения с членами семьи, обеспечивающие чувство защищенности и эмоционального комфорта, необходимы для гармоничного психического развития ребенка. Воспитание ребенка в дружной семье как равного ее члена с соблюдением всех психолого-педагогических требований, с ранней познавательной, общественной, трудовой ориентацией способствует формированию характера с положительными социальными установками при всем многообразии индивидуальных особенностей, сформированных интересов и объема приобретенных знаний.

Условиями речевого развития в семье выступают также правильная речь взрослых; организация и обогащение предметной среды; организация диалога с ребенком путем задавания побуждающих вопросов, стимулирующих ответ; непосредственное эмоциональное общение и др. [78, 120, 206].

Общество сверстников.

Существует несколько точек зрения относительно роли общества сверстников в речевом развитии ребенка. Первая точка зрения состоит в признании благоприятного действия этого фактора: «общение со взрослыми и детьми влияет на усложнение содержания и структуры речи ребенка» [180].

Развитие ребенка особенно успешно происходит в коллективных видах деятельности, в первую очередь в игре, которая стимулирует развитие общения между детьми, а, следовательно, и речи. Общение со сверстниками –

это особая сфера жизнедеятельности ребенка, совершенно отличная от общения со взрослыми.

Первая отличительная особенность контактов со сверстниками состоит в их особенно яркой эмоциональной насыщенности. В общении дошкольников с детьми наблюдается почти в десять раз больше экспрессивно-мимических проявлений и подчеркнута ярких выразительных интонаций, чем в общении ребенка и взрослого, носящего более сдержанный эмоциональный характер.

Вторая особенность состоит в нестандартности детских высказываний, в отсутствии жестких норм и правил. Общаясь со взрослым, даже самый маленький ребенок придерживается определенных норм высказываний, общепринятых фраз и речевых оборотов. Разговаривая друг с другом, дети используют самые неожиданные, непредсказуемые слова, сочетания слов и звуков, фразы. Если взрослый дает ребенку нормы общения, учит говорить как надо, как все, то сверстник создает условия для самостоятельного речевого творчества.

Третья особенность – преобладание инициативных высказываний над ответными. В контактах с другими детьми ребенку значительно важнее высказаться самому, чем выслушать другого. Поэтому беседы между сверстниками, как таковой, практически не получается. Дети перебивают друг друга, каждый говорит о своем, не слушая партнера. Общаясь же со взрослым, дошкольник предпочитает больше слушать, чем говорить сам.

Четвертое отличие состоит в том, что общение со сверстниками значительно богаче по своему назначению и функциям. Действия ребенка, направленные на сверстника, более многообразны, чем, если бы партнером был взрослый. От взрослого ребенок ждет либо оценки своих действий, либо новой информации, ведь именно взрослый очень много знает и при этом знает, что хорошо, а что плохо, как надо и как нельзя делать. То есть в общении со взрослым ребенок постоянно управляем и направляем им. В общении же со сверстниками дети самостоятельно могут управлять действиями партнера, осуществлять контроль его действий, навязывать собственные образы, организовывать совместную игру, сравнивать партнера с собой. Общаясь с детьми, ребенок может фантазировать, выражать обиду, притворяться, а такое разнообразие отношений порождает разнообразие контактов и требует умения выразить словами свои желания, настроения,

требования. Общаясь друг с другом, дошкольники более полно и активно используют различные речевые средства, нежели, беседуя с взрослым, так как ребенок является менее понятливым и гибким партнером, чем взрослый. Именно непонятливость сверстника, как ни странно, играет положительную роль в развитии речи детей. Общаясь со взрослыми, ребенок овладевает речевыми нормами, узнает новые слова и словосочетания. Однако все эти усвоенные слова, выражения, правила могут остаться в пассивном словаре и не использоваться ребенком в повседневной жизни, если в них у ребенка нет необходимости. Чтобы пассивные, потенциальные знания стали активными, необходима жизненная потребность в них.

Дошкольники, не имеющие контактов со сверстниками, испытывают значительные трудности и в общении со взрослыми, несмотря на активное желание поговорить с ними. Таким образом, для полноценного развития речи необходимо как общение со взрослыми, так и со сверстниками [2].

Специальное сопоставление речевого общения дошкольников со взрослыми и сверстниками, проведенное А. Г. Рузской и А. Э. Рейнстейн, показало, что речь детей в общении со сверстниками более вариативна, богата и менее ситуативна. Это выражается в разнообразии используемых детьми глаголов, прилагательных, наречий и их форм. Ряд речевых категорий в активной речи детей проявляются раньше в их общении со сверстниками, чем со взрослыми [147].

Другая точка зрения касается крайнего варианта социальной ситуации развития, когда ребенок преимущественно находится в государственных учреждениях для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Постоянное пребывание детей в таких условиях может тормозить их общее развитие и развитие отдельных сторон речи.

Посещение ребенком дошкольной образовательной организации, наличие программы обучения родному языку. Посещение ребенком дошкольной образовательной организации оказывает положительное влияние на процесс речевого развития, так как там ребенок имеет постоянные контакты со сверстниками (а это, как уже отмечалось, в свою очередь является необходимым условием речевого развития) и специально, под руководством педагога обучается навыками осознанного анализа речи. Он овладевает основными речевыми умениями в области развития словаря, грамматики, связной речи, учится производить звуковой анализ слова.

Овладение звуковым анализом слова способствует овладению чтением и письмом [130].

Следует отметить, что каких-либо других исследований, посвященных особенностям развития речи детей посещающих и не посещающих дошкольное образовательное учреждение, мы не обнаружили.

II. Генетические факторы.

В литературе приводятся данные, что нарушения речи в 10-30% случаев могут быть связаны с наследственными факторами. По данным О. В. Гончаровой у детей с нарушениями речевого развития в 40,5% случаев отмечается семейная отягощенность по нервно-психической и в 10% – по речевой патологии. Тезис о связи отставания в речевом развитии детей и наличии речевых патологий у взрослых подтверждается исследованием E. Plante, которая показала, что родители мальчиков с нарушениями речевого развития имели речевые расстройства и коммуникативные трудности [245].

В современных отечественных исследованиях отмечается доминирование нарушений речи у мальчиков. В работе О. Е. Громовой было установлено, что доминирующее влияние на процесс развития речи ребенка старше 1 года 6 месяцев оказывает период «лексического взрыва» – короткого временного периода в раннем возрасте, когда происходит стремительный переход слов из пассивного в активный словарный запас. Автор предположил, что различия в темпах усвоения начального детского лексикона у девочек и мальчиков определяются некоторым временным сдвигом. У девочек этот процесс начинается на несколько месяцев раньше. Данные о влиянии половых различий детей на их речевое развитие говорят о более успешном раннем речевом развитии у девочек, что вызывает необходимость рассмотрения фактора пола как одной из детерминант речевого развития.

III. Фактор активности.

Условия развития речевой активности самого ребенка: а) общая активность ребенка, его коммуникабельность, общительность, доброе расположение к близким людям, инициативность, стремление к лидерству в коллективе; б) умение преодолевать скованность, застенчивость; в) способность переходить от ситуативного диалога к монологу, к обдуманной спланированной речи.

Кроме вышесказанного, важнейшим психологическим условием речевого развития детей служит выполняемая ими деятельность. Начало

овладения ребенком активной речью связано с предметно-манипулятивной деятельностью. Завершение процесса речевого развития – с учебной. Основной период по времени совпадает с развитием игровой деятельности, поскольку игра является ведущей деятельностью на протяжении всего дошкольного возраста.

Таким образом, в исследованиях влияния вышеуказанных факторов на развитие речи детей редко затрагивается проблема механизма этого влияния. Мы предполагаем, что в качестве таковых могут рассматриваться особенности детско-родительского взаимодействия, а именно: уровень протекции в процессе воспитания, степень удовлетворения потребностей ребенка, количество требований, предъявляемых к ребенку в семье, характер стиля воспитания в целом и др. Исследование развития речи через «мозаику» детско-родительского взаимодействия позволит сделать процесс речевого развития ребенка более прогнозируемым и управляемым.

Итак, мы изучили систему социально-психологических факторов, определяющих психическое, в том числе и речевое развитие ребенка дошкольного возраста, однако считаем необходимым рассмотреть детское речевое развитие в контексте онтогенеза ребенка.

1.2. Изучение развития речи ребенка дошкольного возраста в современной психологии

1.2.1. Речь: развитие в контексте онтогенеза ребенка

В отечественной науке речь рассматривается с нескольких позиций: как явление физиологическое, социальное, психологическое и педагогическое. В сфере общенаучного знания речь традиционно представлена в качестве одной из глобальных, узловых проблем. Это определяется исключительностью роли речи в фило-, социо- и онтогенезе, в становлении человеческого сознания и, в частности, в опосредствовании высших психических функций, в генезе мышления, в осуществлении трудовой и коммуникативной деятельности человека, в его нормальном развитии как личности и субъекта деятельности.

Первые систематические наблюдения за процессом становления речи у детей относятся к концу XVIII века (Д. Тидерманн, Ч. Дарвин, В. Прейер, К. и В. Штерны, А. Грегуар, И. А. Бодуэн де Куртене, Н. А. Рыбников, А. Н. Гвоздев).

Собственно психологическая разработка речи началась на рубеже XIX–XX вв. в Вюрцбургской школе в ходе исследования процесса мышления, методов словесного отчета, рассуждения вслух (О. Кюльпе, К. Марбе), формирования понятий и суждений посредством из словесного обозначения, (К. Марбе), понимания текстов (А. Мессер, К. Бюлер). Наряду с одним из основных теоретических выводов вюрцбургцев о существовании «не наглядного знания» вне образов и слов, важно выделить эмпирически сложившийся другой, относящийся преимущественно к речи вывод, что вербализация (наряду с другими реакциями) есть форма презентации мыслительной деятельности человека.

В 1930-х гг. под влиянием идей и трудов Л.С. Выготского в отечественной психологии в рамках культурно-исторической теории происхождения психики утверждается положение о социально обусловленной природе высших форм психической деятельности, их прижизненном формировании и опосредованном строении, теоретически и экспериментально доказывается, что в опосредовании психических процессов ведущая роль принадлежит речи. Одним из ключевых моментов концепции Л. С. Выготского, раскрывающим значение речи как высшей психической функции, стало представление о роли речи в организации поведения человека, то есть о взаимосвязи речи и личности [43].

Согласно концепции Л. С. Выготского, в формировании высших психических функций речь играет исключительную, ни с чем несравнимую роль. Выполняя функцию общения ребенка со взрослым, она является базой для развития мышления; обеспечивает возможность планирования и регуляции поведения, организацию всей его психической жизни, влияет на развитие личности в целом.

Данные теоретические положения в последующие годы ложатся в основу многих исследований, направленных на изучение формирования речи, мышления и других психических процессов у детей с нормальной и патологически развивающейся речью, а также оказывают большое влияние на психолого-педагогическую практику.

Исторически исследования детской речи формировались в русле различных направлений. Аспекты возникновения и развития языковой способности исследованы в работах психологов (Л. И. Божович,

Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконин и др.).

В рамках лингвистического направления речь ребенка изучается в ее отношении к системе языковых универсалий, а также как призма преломления системных закономерностей «взрослого» языка (С. Д. Кацнельсон, Е. И. Негневицкая, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович, Х. Штейнталь, Л. В. Щерба, Н. М. Юрьева, Р. О. Якобсон и др.).

Важный вклад в понимание специфики внешней и внутренней речи внесла психолингвистика (В. И. Гвоздев, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Н. И. Лепская, Д. И. Слобин, Т. Н. Ушакова, Н. В. Уфимцева, С. Н. Цейтлин, Д. Осгуд).

В *нейропсихологии* речь рассматривается как с точки зрения ее психологических особенностей, так и мозговой организации (Т. В. Ахутина, Н. К. Корсакова, В. В. Лебединский, А. Р. Лурия, Э. Г. Симерницкая, О. С. Ушакова, Е. Д. Хомская).

Изучением онтогенеза речевой деятельности при различных видах нарушений речи, выяснением этиологии, механизмов, структуры и симптоматики речевых нарушений занимались Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спинова, Т. Б. Филичева, М. Ф. Фомичева, Г. В. Чиркина, М. Е. Хватцев, С. Н. Шаховская и др.

Ключевым понятием в отечественной психологии выступает теория деятельности, разработанная А. Н. Леонтьевым, которая в дальнейшем трансформируется А. А. Леонтьевым в область языкознания. Теория речевой деятельности становится ориентиром, как для общей психологии, так и для интегративной области науки – психолингвистики (Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев и др.).

Актуальной для психологии и психолингвистики является проблема соотношения речевой деятельности и деятельности общения. В психолингвистической науке общение определяется как специфическая человеческая деятельность, проявлением которой являются все виды взаимодействия с другими людьми и предметами окружающей действительности. Главным и универсальным видом взаимодействия между людьми является речевая деятельность. Вместе с тем, подчеркивает А. А. Леонтьев, речевая деятельность не ограничивается только рамками общения, коммуникации в человеческом обществе и может входить в другие

виды деятельности, и в первую очередь – в познавательную деятельность [99]. Указывая на тесную связь речевой деятельности с сознанием человека, И. А. Зимняя определяет речевую деятельность как неотъемлемую составную часть его личности [67]. На современном этапе развития науки речь определяют как сложившуюся исторически в процессе материальной преобразующей деятельности людей форму общения, опосредованную языком. С точки зрения лингвистики, речь – это определенная последовательность языковых единиц (фонем, морфем, слов, предложений), регулируемая законами языка и работой сознания, формирующего ту или иную мысль (Ф. М. Березин, Б. Н. Головин, 1979).

В *психолингвистике* речь рассматривается как специфически иерархически организованная деятельность (П. П. Блонский, М. Я. Басов, Л. С. Выготский, И. Н. Горелов, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, Р. И. Лалаева, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Слобин, И. М. Сеченов, Р. М. Фрумкина и др.).

Речевая деятельность – это совокупность речевых действий, имеющая мотив, цель, средства, способы выполнения, установки и результаты деятельности. В структуре речевой деятельности выделяют этапы, фазы и уровни (Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.). Средством или орудием речевой деятельности является язык как система знаков, ориентиров, необходимая для деятельности человека в окружающем его вещном и социальном мире. Речевая деятельность – это и специализированное употребление речи для общения, в котором кодируется и декодируется содержание, и процесс внутренней саморегуляции социума (А. А. Леонтьев, 1969, 1999). Язык и речевая деятельность участвуют в формировании и функционировании психического отражения реальности, опосредовании жизни людей.

Психолингвистическая теория речевой деятельности, концепции о процессах порождения и восприятия речи раскрывают структуру и особенности этих процессов, позволяют определить пути формирования основных компонентов речи и потенциальные возможности речевого развития.

Факт возникновения и развития проблемы речи в лингвистике обусловил первоначальное узко лингвистическое определение речи как «языка в действии», как деятельности выражения, сообщения, воздействия. В

то же время в психологии возникла необходимость выделения собственного предмета исследования, в отличие а) от языкознания, то есть – речи, являющейся «единством определенной деятельности – общения – и определенного содержания» [145], и б) от психологии мышления, чувств, так как речь соотносится с индивидуальным сознанием в целом.

В формировании высших психических функций у ребенка как личности речь играет исключительную, ни с чем несравнимую роль. Выполняя функцию общения ребенка со взрослым, она является базой для развития мышления, обеспечивает возможность планирования и регуляции поведения ребенка, организации всей его психической жизни, влияет на развитие личности в целом.

Изучением психики людей с недостатками речи, механизмов взаимодействия психических и речевых процессов, методов и приемов психологической помощи, направленных на преодоление соответствующих нарушений, занимается отрасль специальной психологии - *логопсихология* (Т. Н. Волковская, Г. С. Гуменная, Л. А. Зайцева, В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова, Л. В. Кузнецова, В. И. Селиверстов, Е. В. Шипилова) [39, 74].

Теоретико-методологические концепции Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева раскрывают глубокую взаимосвязь речи и формирования высших психических функций. Психологи (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, А. А. Люблинская, Г. Л. Розенгард-Пупко и др.) убедительно показали, что овладение языковой системой перестраивает все основные психические процессы у ребенка. Слово оказывается мощным фактором, качественно изменяющим психическую деятельность, совершенствующим отражение действительности и опосредующим новые формы внимания, памяти, воображения, мышления, а также деятельности. По мере развития речи сознание переводится со ступени непосредственного, чувственного опыта на ступень обобщенного, рационального познания.

Речь – один из основных показателей благополучия психического развития ребенка. Все осмысление ребенком окружающего мира осуществляется через словесную форму. В процессе речевого общения формируются связи ребенка, устанавливаются основы социального поведения, происходит познание духовных и материальных ценностей.

Речь является главным фактором опосредования. Это означает, что ни одна сложная форма психической деятельности человека не формируется и не реализуется без прямого или косвенного участия речи. Для полноты ее характеристики и определения места в психической сфере ребенка следует различать, по крайней мере, две роли, которые выполняет речь: речь как собственно психический процесс, включающийся в реализацию психической деятельности человека наряду с другими психическими процессами, и речь как процесс, организующий и связывающий другие психические процессы [40].

Процесс овладения речью у ребенка находится в неразрывной связи со всем ходом психического развития, в единстве с развитием деятельности и общения. Так, четкое произношение ребенком всех звуков родного языка основано на хорошем физическом развитии речедвигательного аппарата [116, 189, 240]. Развитие связной речи свидетельствует о высоком уровне развития мышления [171, 182, 239, 255], интонационная выразительность речи неразрывно связана с эмоционально-волевой сферой [183], особенности связи слов в словосочетании оказывают влияние на уровень развития воображения.

Исследования А. Р. Лурии, Б. Г. Ананьева, Г. Л. Розенгард-Пупко и других также показали, что на ранних этапах формирования речи существенная роль принадлежит процессам восприятия и образам-представлениям. Восприятие под воздействием речи становится более точным и приобретает избирательный и системный характер, становится осмысленным, категориальным [42, 144].

Речь играет существенную роль в формировании личности, произвольных форм регуляции и контроля поведения. И. П. Павлов назвал речь высшим регулятором человеческого поведения, а Л. С. Выготский рассматривал ее как основное средство развития личности, управления поведением человека (сначала внешнее, затем внутреннее). Как отмечал Л. С. Выготский, «Сила родного языка, как фактора развития интеллекта, эмоций, воли, в целом – личности, заключена в самой его природе: в его свойстве быть средством связи между человеком и окружающим миром. Следовательно, необходимо учитывать зависимость психического развития ребенка от освоения им речи. Речь – инструмент развития высших психических функций растущего человека» [43].

Формируя у ребенка навыки общения, обогащая разнообразные средства коммуникации: лексические, грамматические, интонационно-выразительные – взрослые одновременно способствуют общему психическому и социальному развитию ребенка, создают постепенно предпосылки для успешного обучения в школе.

Как необходимое условие психического развития ребенка речь рассматривал и А. Н. Леонтьев [102]. Проблема соотношения мышления и речи, речи и других психических процессов имеет особо важное значение для понимания особенностей мышления и, в целом, интеллектуальной сферы у детей с речевой патологией.

Речь как сложная психическая функция возникает у ребенка на основе определенного уровня его когнитивного развития. По мнению Л. С. Выготского, развитие речи и мышления происходит непараллельно и неравномерно. В развитии речи он выделяет доинтеллектуальную стадию, когда речь служит средством социального взаимодействия. В формировании мышления выделяется доречевая стадия. До определенного уровня онтогенеза развитие мышления и речи осуществляется независимо друг от друга по различным направлениям. Однако в возрасте около двух лет линии развития мышления и речи совпадают в своем развитии, перекрещиваются и возникает новое психическое образование – речевое мышление. При этом ребенок как бы открывает для себя символическую функцию речи, овладевает знаковыми (языковыми) средствами мышления [43].

Фактически о взаимосвязи мышления и речи писал А. В. Запорожец: «Речь, слово, лишенное смысловой функции, не связанное с мыслью, перестает быть речью, словом и превращается в пустой звук. Речь и мышление находятся в единстве, и без учета этого не могут быть правильно поняты ни мышление, ни речь» [65, с. 150].

Вопросом когнитивных предпосылок развития речи, а именно грамматики, занимался Д. Брунер [28]. С его точки зрения речевое развитие следует за когнитивным, главным аспектом языка является действенное интенциональное начало. Соответственно, обучение ребенка языку происходит на основе предварительно усвоенных представлений о структуре совместных действий со взрослыми в различных игровых ситуациях.

Когнитивный базис развития речи исследовал Ж. Пиаже. По мнению Ж. Пиаже, важнейшей предпосылкой возникновения и развития речи

является развитие сенсомоторного интеллекта. Возникновение речи основывается на определенном интеллектуальном базисе [140].

На основании вышеуказанных положений можно сделать два вывода. С одной стороны, недостаточная сформированность интеллектуальных предпосылок развития речи приводит к задержке и нарушению формирования речи (например, при умственной отсталости разной степени выраженности, смешанных специфических расстройствах психологического развития). С другой стороны, позднее появление речи, длительное нарушение речевого общения, несформированность знаковых (языковых) средств отрицательно влияют на развитие мышления и других психических процессов, обуславливают специфическую недостаточность когнитивного развития у детей с речевой патологией.

В онтогенезе процесс понимания речи у ребенка развивается раньше появления активной речи. Но понимание речи предполагает знание значения слышанных фраз, а это знание, предполагает определенный уровень развития памяти [23].

В работе А. Р. Лурия и Ф. Я. Юдович «Речь и развитие психических процессов у ребенка» изучалось влияние речи на развитие всех психических процессов и формирование практической и игровой деятельности ребенка. Авторами показано, что овладение словесной системой перестраивает все основные психические процессы у ребенка и что слово оказывается, таким образом, мощным фактором, формирующим психическую деятельность, совершенствующим отражение действительности и создающим новые формы внимания, памяти воображения, мышления и действия [113].

К. Бюлер дает несколько иную трактовку развития речи, связывая речь с процессом творчества. По его мнению, речевое развитие является ведущей линией становления психики. Эвристическая теория речи, выдвинутая К. Бюлером, означает, что речь не дается ребенку в готовом виде, но придумывается и изобретается им в процессе общения со взрослыми. В отличие от других психологов, К. Бюлер настаивал на том, что процесс формирования речи – это цепь «открытий» флективной природы языка [135].

Таким образом, уровень развития речи ребенка отражает в конечном итоге уровень его умственного развития, а также: «есть все основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и

формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи» [40].

В рамках диссертационного исследования нас интересуют особенности речевого развития детей дошкольного возраста и факторы, влияющие на них. Однако, считаем необходимым рассмотреть, как в современной литературе анализируется общий ход процесса речевого развития.

1.2.2. Этапы и основные закономерности речевого развития ребенка дошкольного возраста

Речь ребенка формируется под влиянием речи взрослых и в огромной степени зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения и от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней его жизни.

Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным развитием ребенка и служит показателем его общего развития. Усвоение ребенком родного языка проходит со строгой закономерностью и характеризуется рядом черт, общих для всех детей. Для того чтобы понять патологию речи, необходимо четко представлять весь путь последовательного речевого развития детей в норме, знать закономерности этого процесса и условия, от которых зависит его успешное протекание.

Кроме того, нужно четко представлять каждый этап речевого развития ребенка, чтобы вовремя заметить те или иные отклонения в этом процессе. Знание закономерностей речевого развития детей необходимо для качественной диагностики нарушений речи, а также для правильного построения коррекционно-развивающей работы по преодолению речевых нарушений.

Становление детской речи – сложный биосоциальный процесс, характеризующийся закономерными периодами развития морфофункциональных структур мозга, испытывающих разнообразное воздействие нервной, нейрогуморальной, иммунной и других систем организма, а также факторов окружающей среды и различных ситуаций. В литературе вопросам поэтапности становления речи при ее нормальном развитии уделяется достаточно много внимания. В работах А. Н. Гвоздева,

Г. Л. Розенгард-Пупко, Д. Б. Эльконина, А. А. Леонтьева, Н. Х. Швачкина, В. И. Бельтюкова и др. подробно описано становление речи у детей, начиная с самого раннего детства [198].

Исследователи с разных позиций рассматривают и определяют этапы речевого развития. В основу периодизаций речевого развития положены разные критерии. В одних периодизациях это возраст ребенка, в других – сущностные характеристики речевого развития.

Впервые Штерн, исследуя этапы психического развития детей, провел систематическое наблюдение за процессом формирования речи. Выделив несколько периодов в процессе развития речи, он подчеркивал, что наиболее важен из них тот, который связан с открытием ребенком значения слова. Этот период, о котором впервые заговорил Штерн, стал потом отправной точкой для исследования речи практически у всех ученых, занимавшихся этой проблемой. Выделив пять основных этапов в развитии речи у детей, Штерн детально описал их, фактически разработав первые нормативы в развитии речи у детей до 5 лет. Он также выделил основные тенденции, определяющие это развитие. Главной из них является переход от пассивной речи к активной и от слова к предложению [118].

А.Н. Гвоздев прослеживает последовательность появления в речи ребенка различных частей речи, словосочетаний, разных видов предложений и на этой основе выделяет ряд периодов. В зависимости от этого он предлагает свою периодизацию.

I период – период, состоящий из аморфных слов-корней.

1. Этап однословного предложения (1 г. 3 мес. – 1 г. 8 мес.).
2. Этап предложений из нескольких слов-корней (1 г. 8 мес. – 1 г. 10 мес.) – ребенок объединяет в одно высказывание сначала 2, затем 3 слова, то есть в речи ребенка появляется фраза. Слова связываются между собой только интонационно.

II период – период усвоения грамматической структуры предложения.

1. Этап формирования первых форм слов (1 г. 10 мес. – 2 г. 1 мес.) – ребенок начинает использовать различные формы одного и того же слова (кису, куклу, нет кисы, толе – на столе).
2. Этап использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов (2 г. 1 мес. – 2 г. 6 мес.) – вначале отмечается

однозначное соединение корня и флексии, что выражается в отсутствии чередования, беглости гласных, супплетивизма (молотоком, левы, человеки), позже ребенок овладевает частными правилами, исключениями из общего правила (нормой языка).

3. Этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 г. 6 мес. – 3 г.) – ребенок правильно употребляет простые предлоги и многие союзы, но при употреблении большинства сложных предлогов (из-за, из-под) наблюдаются аграмматизмы.

III период – период дальнейшего усвоения морфологической системы (3-7 лет) – ребенок систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы, исключения [44].

Г. Л. Розенгард-Пупко выделяет в речевом развитии ребенка всего два этапа: подготовительный (до 2 лет) и этап самостоятельного оформления речи [145].

М. И. Лисина выделяет три этапа генезиса речи как средства общения.

I этап – довербальный.

Ребенок еще не понимает речи окружающих и не умеет говорить сам. Подготовительный этап охватывает первый год жизни детей и имеет исключительное значение в последующем развитии речи. Основное значение довербального этапа в развитии речи ребенка состоит в том, что в это время складываются условия для понимания речи. Оно подготовлено выделением ребенком среди всех звуков именно звуков человеческой речи, нарастанием чувствительности к тем характеристикам речевых звуков, которые помогают вычислить значение слова.

II этап – этап возникновения речи.

Ребенок начинает понимать речь взрослых и воспроизводит первые активные слова. Этот этап охватывает возраст от конца первого года до второй половины второго года и служит переходной ступенью между двумя стадиями в общении ребенка с окружающими – довербальной и вербальной. В случае замедленного речевого развития второй этап растягивается до полутора лет.

III этап – этап развития речевого общения.

Это период от появления первых слов до конца дошкольного возраста. Данный этап состоит в том, что дети овладевают понятийным наполнением слова, научаются применять его для передачи адресату все более сложной и абстрактной по содержанию информации. Одновременно дети научаются произвольно регулировать вербальную функцию, вследствие чего она превращается в самостоятельный вид деятельности [106].

А. А. Леонтьев в своей психолингвистической концепции «речевого онтогенеза» опирается на методологические подходы выдающихся лингвистов и психологов XIX–XX вв. – В. Гумбольдта, Р. О. Якобсона, Л. С. Выготского, В. В. Виноградова, А. Н. Гвоздева и др. В качестве одного из основополагающих концептуальных положений А. А. Леонтьев приводит следующее утверждение В. Гумбольдта: «Усвоение детьми языка не есть приспособление слов, их складывание в памяти и оживление с помощью речи, но развитие языковой способности с возрастом и упражнением» [101].

В своей работе мы опираемся на периодизацию речевого развития А. А. Леонтьева. В периодизации представлены ведущие периоды формирования речи с учетом возрастных этапов развития ребенка, а также дана поэтапная характеристика речевого развития. Следует отметить, что в каждом из этих этапов можно определить такую речевую симптоматику, которая должна настораживать специалиста в процессе общения с ребенком.

Считаем целесообразным рассмотреть этапы речевого развития ребенка дошкольного возраста.

1-й – подготовительный (с момента рождения до года);

2-й – преддошкольный (от года до 3 лет);

3-й – дошкольный (от 3 до 7 лет);

4-й – школьный (от 7 до 17 лет).

Подготовительный этап.

Ребенок появляется на свет и свое появление он знаменует криком. Крик – первая голосовая реакция ребенка. И крик, и плач ребенка активизируют деятельность артикуляционного, голосового, дыхательного отделов речевого аппарата. Уже в 1,5 месяца, а затем – в 2-3 месяца у ребенка появляются голосовые реакции, которые в последствии станут основой для становления членораздельной речи. В 4 месяца звуковые сочетания усложняются. При нормальном развитии ребенка «гуление» постепенно

переходит в лепет. В 7-8,5 месяцев ребенок произносит слоги, соотнося их с определенными окружающими людьми.

В процессе общения со взрослыми ребенок постепенно пытается подражать интонации, темпу, ритму, мелодичности, а также воспроизводить элементы звучащей речи окружающих. В 9-10 месяцев расширяется объем лепетных слов, которые ребенок пытается повторить за взрослыми.

Преддошкольный этап.

Данный этап характеризуется повышенным вниманием ребенка к речи окружающих, усиливается его речевая активность. Употребляемые ребенком слова многозначны: одновременно одним и тем же лепетным сочетанием ребенок обозначает несколько понятий. После полутора лет наблюдается рост активного словаря детей, появляются первые предложения, состоящие из аморфных слов-корней. Как показывают исследования, дети не сразу овладевают правильной речью: одни явления языка усваиваются раньше, другие позже. Это объясняется тем, что чем проще по звучанию и структуре слова, тем они легче запоминаются детьми. В этот период особенно важную роль играет совокупность следующих факторов:

- механизм подражания словам окружающих;
- сложная система функциональных связей, обеспечивающих осуществление речи;
- благоприятные условия, в которых воспитывается ребенок (доброжелательная обстановка, внимательное отношение к ребенку, полноценное речевое окружение, достаточное общение со взрослыми).

Анализируя количественные показатели роста лексического запаса детей в этом возрасте, можно привести следующие данные: полтора года – 10-15 слов, к концу второго года – 30 слов, к трем годам – примерно 100 слов.

В течение полутора лет происходит количественный скачок в расширении словаря детей. Характерным показателем активного речевого развития детей на этом этапе является постепенное формирование грамматических категорий. К концу преддошкольного периода дети общаются между собой и окружающими, используя структуру простого распространенного предложения, употребляя при этом наиболее простые грамматические категории речи.

Дошкольный этап.

Этот период характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием детей. Нередко наблюдается качественный скачок в расширении словарного запаса. Ребенок начинает активно пользоваться всеми частями речи, постепенно формируются навыки словообразования. Некоторые авторы выделяют этап детского словотворчества, повышенного интереса к языковым явлениям и обобщениям (Т. Н. Ушакова, С. Н. Цейтлин и др.). Процесс усвоения языка протекает так динамично, что после трех лет дети с хорошим уровнем речевого развития свободно общаются не только при помощи грамматически правильно построенных предложений, но и многих видов сложных предложений, с использованием союзов и союзных слов.

В это время активный словарь детей достигает 3000-4000 слов, формируется более дифференцированное употребление слов в соответствии с их значениями, совершенствуются процессы словоизменения. В дошкольный период наблюдается достаточно активное становление фонетической стороны речи, умение воспроизводить слова различной слоговой структуры и звуконаполняемости. Развивающийся навык слухового восприятия помогает контролировать собственное произношение и слышать ошибки в речи окружающих. В этот период формируется языковое чутье, что обеспечивает уверенное употребление в самостоятельных высказываниях всех грамматических категорий. Если в этом возрасте ребенок допускает стойкие аграмматизмы, сокращения и перестановки слогов и звуков, уподобления слогов, их замены и пропуск – это является важным и убедительным симптомом, свидетельствующим о выраженном недоразвитии речевой функции.

Школьный период.

Главная особенность развития речи у детей на данном этапе по сравнению с предыдущим – это ее сознательное усвоение. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила построения высказываний.

Ведущая роль при этом принадлежит письменной речи.

Развитие речи ребенка – это сложный, многообразный и достаточно длительный процесс. Дети не сразу овладевают лексико-грамматическим строем, словоизменениями, словообразованием, звукопроизношением и

слоговой структурой. Одни группы языковых знаков усваиваются раньше, другие – значительно позже. Поэтому на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие – освоены лишь частично. При этом усвоение фонетического строя речи тесно связано с общим поступательным формированием лексического и грамматического строя родного языка. В целом же онтогенез языковой способности представляет собой сложнейшее взаимодействие, с одной стороны, процесса общения взрослых и ребенка, с другой – процесса развития предметной и познавательной деятельности [81, 220, 243].

Таким образом, процесс речевого развития ребенка анализируется и рассматривается нами с учетом формирования основных показателей речи, которые носят типичный характер для развития детей определенного возрастного периода. Рассмотрим подробнее показатели речевого развития детей старшего дошкольного возраста.

1.2.3. Показатели речевого развития

В речевом развитии ребенка можно выделить несколько сторон: освоение ребенком фонематической матрицы языка, включающей накопление звуковых (слуховых) образов слова и совершенствование артикуляции; увеличение количества понимаемых и произносимых слов – иначе говоря, развитие пассивного и активного словаря; усвоение грамматики, синтаксиса родного языка; развитие связной речи. Выделение этих сторон во многом условно, так как нельзя рассматривать процесс развития словаря отдельно от усвоения грамматического строя речи и от овладения фонематическим слухом. Язык для ребенка с самого начала представляет единство звучания и значения и осваивается не ради себя самого, а, прежде всего, как средство коммуникации.

Анализ показателей речевого развития ребенка проводился нами в рамках деятельностного (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.) и коммуникативного (Н. М. Аксарина, М. М. Алексеева, М. И. Лисина, А. В. Петровский, В. И. Яшина и др.) подходов к психическому развитию индивида. Рассмотрим основные показатели речевого развития ребенка дошкольного возраста, которые выделяются разными авторами и методы и приемы их исследования (см. табл. 3).

Показатели речевого развития, методы и приемы их исследования

| № п/п | Показатели речевого развития | Методы и приемы исследования | Авторы диагностических комплексов |
|-------|------------------------------|---|--|
| 1. | Понимание речи | <ul style="list-style-type: none"> – Называние предметов, изображенных на картинках. – Выполнение простых и сложных инструкций. | <ul style="list-style-type: none"> – Т. В. Ахутина, – Т. А. Фотекова [13], – А. П. Воронова [39], – О. Е. Грибова [45], – Ж. М. Глозман, – А. Ю. Потанина, – А. Е. Соболева [46], – Н. В. Нищева [134], – О. Б. Иншакова [72], – И. А. Смирнова [163], – Н. В. Серебрякова, – Л. С. Соломаха [158], – Г. В. Чиркина [197]. |
| 2. | Связность речи | <ul style="list-style-type: none"> – Составление предложений по трем словам. – Составление повествовательного рассказа по сюжетной картине. – Составление рассказа по серии сюжетных картин. | <ul style="list-style-type: none"> – А. Г. Арушанова, – Т. М. Юртайкина [10], – Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова [13], – А. П. Воронова [39] – О. Е. Грибова [45], – Ф. Г. Даскалова [55], – О. Б. Иншакова [72], – Н. В. Нищева [134], – И. А. Смирнова [163], – Н. В. Серебрякова, – Л. С. Соломаха [158], – О. С. Ушакова [185], – Г. В. Чиркина [197]. |
| 3. | Просодика речи | <ul style="list-style-type: none"> – Беседа с ребенком в диалоге. | <ul style="list-style-type: none"> – О. Е. Грибова [45], – Ж. М. Глозман, – А. Ю. Потанина, – А. Е. Соболева [46], – И. А. Смирнова |

| | | | |
|----|---------------------------|--|---|
| | | | [162], – Н. В. Серебрякова, Л. С. Соломаха [55], – Г. В. Чиркина [197]. |
| 4. | Спонтанность речи | – Беседа с ребенком в диалоге. – Составление описательного рассказа по картине. | – Ж. М. Глозман, А. Ю. Потанина, – А. Е. Соболева [46]. |
| 5. | Словарный запас | – Называние обобщающих понятий. – Выделение отдельных частей предмета. – Согласование существительных с прилагательными в роде, числе и падеже. – Подбор слов-антонимов. – Подбор и активное употребление существительных, глаголов, прилагательных. | – А. Г. Арушанова, – Т. М. Юртайкина [10], – Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова [13], – Г. А. Волкова [35], – А. П. Воронова [39] – О. Е. Грибова [45], – Ж. М. Глозман, А. Ю. Потанина, – А. Е. Соболева [46], – Ф. Г. Даскалова [55], – О. Б. Иншакова [72], – Н. В. Нищева [134], – И. А. Смирнова [163], – Н. В. Серебрякова, Л. С. Соломаха [158], – О. С. Ушакова [185], – Г. В. Чиркина [197]. |
| 6. | Грамматический строй речи | – Образование существительных единственного и множественного числа в Именительном и Родительном падежах. – Образование названий детенышей животных. – Образование относительных прилагательных. | – А. Г. Арушанова, – Т. М. Юртайкина [10], – Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова [13], – Г. А. Волкова [35], – А. П. Воронова [39] – О. Е. Грибова [45], – Ж. М. Глозман, А. Ю. Потанина, – А. Е. Соболева [46], – Ф. Г. Даскалова [55], – О. Б. Иншакова [72], – Н. В. Нищева [134], |

| | | | |
|----|------------------------------|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> – Употребление предложно-падежных конструкций. – Составление предложений по картинкам. | <ul style="list-style-type: none"> – И. А. Смирнова [163], – Н. В. Серебрякова, Л. С. Соломаха [158], – О. С. Ушакова [185], – Г. В. Чиркина [197]. |
| 7. | Звукопроизношение | <ul style="list-style-type: none"> – Отраженное воспроизведение слов, предложений. | <ul style="list-style-type: none"> – А. Г. Арушанова, Т. М. Юртайкина [10], – Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова [13], – Г. А. Волкова [35], – А. П. Воронова [39] – О. Е. Грибова [45], – О. Б. Иншакова [72], – Н. В. Нищева [134], – И. А. Смирнова [163], – Н. В. Серебрякова, Л. С. Соломаха [158], – О. С. Ушакова [185], – Г. В. Чиркина [197]. |
| 8. | Слоговая структура слов | <ul style="list-style-type: none"> – Последовательное название слов со сложной слоговой структурой и предложений | <ul style="list-style-type: none"> – Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова [13], – Г. А. Волкова [35], – А. П. Воронова [39], – О. Е. Грибова [45], – О. Б. Иншакова [72], – Н. В. Нищева [134], – И. А. Смирнова [163], – Н. В. Серебрякова, Л. С. Соломаха [158], – Г. В. Чиркина [197]. |
| 9. | Фонематические представления | <ul style="list-style-type: none"> – Отраженное воспроизведение слоговых рядов, слов с оппозиционными звуками. – Выделение начального звука в | <ul style="list-style-type: none"> – Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова [13], – Г. А. Волкова [35], – А. П. Воронова [39] – О. Е. Грибова [45], – О. Б. Иншакова [72], – Н. В. Нищева [134], |

| | | | |
|-----|--|--|--|
| | | слове. | – И. А. Смирнова [163], – Н. В. Серебрякова, Л. С. Соломаха [55], – Г. В. Чиркина [198]. |
| 10. | Строение и функции артикуляционного аппарата | – Выявление состояния артикуляционного аппарата, выполнение заданий по показу и в игровой форме. | – Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова [13], – Г. А. Волкова [36], – А. П. Воронова [39] – О. Е. Грибова [45], – О. Б. Иншакова [70], – Н. В. Нищева [132], – И. А. Смирнова [162], – Н. В. Серебрякова, Л. С. Соломаха [158], – Г. В. Чиркина [197]. |

Таким образом, большинство авторов едины в подходах к изучению таких показателей речевого развития, как понимание и связность речи, словарный запас, грамматический строй, звукопроизношение, слоговая структура слов, фонематические представления. В своей работе мы будем рассматривать уровень сформированности речи в соответствии с обозначенными выше показателями речевого развития.

Рассмотрим характерные особенности показателей речевого развития ребенка старшего дошкольного возраста (см. табл. 4).

Таблица 4

Характеристика показателей речевого развития в норме ребенка дошкольного возраста (5-6 лет)

| Показатели речевого развития | Характеристика показателей речевого развития |
|------------------------------|---|
| Понимание речи | Дети осознают смысловое содержание обращенной к ним речи; возрастает устойчивость внимания к речи окружающих; они способны до конца выслушивать ответы, объяснения, указания взрослых, понимают смысл практических задач; |

| | |
|------------------------------|---|
| | <p>умеют аналитически относиться к речевой деятельности: слышать, замечать и исправлять ошибки и неточности в своей речи и речи окружающих; не испытывают затруднения в понимании изменений слов, связанных с употреблением приставок, суффиксов и флексий, в понимании оттенков значений однокоренных и многозначных слов, особенностей лексико-грамматических структур, отражающих причинно-следственные и пространственно-временные связи [155].</p> |
| Звукопроизношение | <p>Ребенок 5 лет способен замечать особенности произношения других детей и некоторые недостатки своей речи. На данном этапе дети обычно готовы к правильному восприятию и произношению всех звуков родного языка. Однако встречаются отдельные недостатки произношения: шипящие не всегда произносятся четко; р заменяется л, л заменяется л'. Наряду с заменами звуков в речи детей наблюдается неустойчивое употребление сформированных звуков в словах со сложной фонетической структурой. В условиях правильного речевого воспитания и при отсутствии органических недостатков ребенок данного возраста овладевает всеми звуками родного языка и правильно употребляет их в речи [155].</p> |
| Слоговая структура слов | <p>Слоговая структура слов у ребенка пяти лет в целом является сформированной [155].</p> |
| Фонематические представления | <p>Хорошо развит фонематический слух. Дети дифференцируют слова, отличающиеся одним звуком, могут установить наличие заданного звука в слове, подобрать слова на заданный звук [155].</p> |
| Словарный запас | <p>Объем активного словаря в речи детей возрастает до 3000 слов. В речи появляются обобщающие существительные, дети правильно называют</p> |

| | |
|---------------------------|---|
| | широкий круг предметов и явлений окружающей действительности, чаще используют прилагательные для обозначения признаков и качеств предметов, для отражения временных и пространственных отношений [155]. |
| Грамматический строй речи | Дети усваивают основные формы согласования слов: прилагательных с существительными в роде, числе и падеже, существительных с числительными. Дети активно овладевают функцией словоизменения: имен существительных по числам и родам, глаголов прошедшего времени по числам и родам, глаголам настоящего времени по числам и лицам; адекватно употребляют предлоги в речи [155]. |
| Связность речи | Дети активно участвуют в беседе, разговоре: спорят, рассуждают, мотивированно отстаивают свое мнение. В общении пользуются как простыми, так и распространенными предложениями. Могут пересказать знакомую сказку, рассказать подробно и последовательно об увиденном и услышанном, составить рассказ по картинке [155]. |

1.2.4. Виды нарушений речи

Нарушения развития речи у детей систематизированы и представлены в клинико-педагогической и психолого-педагогической классификациях. Указанные классификации рассматривают одни и те же речевые расстройства с разных точек зрения, но они не столько противоречат одна другой, сколько дополняют друг друга.

В своей работе мы опирались на психолого-педагогическую классификацию речевых нарушений, которая ориентирована на выявление речевой симптоматики на основе психологических и лингвистических критериев. При этом учитываются указанные нами ранее показатели речевой системы, функциональные аспекты речи, соотношение видов речевой деятельности.

Нарушения речи в психолого-педагогической классификации подразделяются на две группы. Первая группа – нарушение средств общения (фонетическое недоразвитие речи, фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи). Вторая группа – нарушения в применении средств общения: заикание, которое рассматривается как нарушение коммуникативной функции речи при правильно сформированных средствах общения.

Дети с недостатками речи представляют собой многочисленную и полиморфную группу по диапазону речевых нарушений. При нормальном речевом развитии дети к пяти годам свободно пользуются развернутой фразовой речью, имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу. Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно: у некоторых детей даже при сохранном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. Это нарушение было определено как общее недоразвитие речи. На этом нарушении мы и сфокусируем свое внимание.

В логопедической науке *общее недоразвитие речи* (далее ОНР) – сложные речевые расстройства, относящиеся к ее звуковой и смысловой стороне при сохранном слухе и интеллекте (Л. С. Волкова, Р. Е. Левина, С. Н. Шаховская, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева и др). ОНР разной степени выраженности может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии (в клинико-педагогическом аспекте): алалия, дизартрия, ринолалия.

В соответствии с указанным определением термин ОНР не может быть использован в диагностике нарушений речи у детей со смешанными специфическими расстройствами психологического развития (ЗПР) и умственно отсталых детей. В связи с этим для обозначения несформированности речи у таких детей рекомендуется использовать следующие формулировки заключений: у детей со смешанными специфическими расстройствами психологического развития – недоразвитие речи системного характера, у детей с умственной отсталостью – системное недоразвитие речи разной степени выраженности [158].

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (ныне Институт коррекционной педагогики РАО) Н. А. Никашиной, Г. А. Каше, Л. Ф. Спировой, Г. И. Жаренковой, Г. В. Чиркиной и др. в 1950-60 гг. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. С позиции системного подхода был решен вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы.

В 1969 г. Р. Е. Левиной и сотрудниками была разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи (далее ОНР): от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития, которая нашла свое выражение в выделении трех уровней речевого развития. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением ведущего (первичного) дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависимых от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой знаменуется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания.

Отличительной особенностью *первого уровня* речевого развития является отсутствие словесных средств общения или ограниченным их развитием в тот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Слова и их заменители употребляются для обозначения лишь конкретных предметов и действий, при этом используются они в самых разных значениях. Дети широко пользуются паралингвистическими средствами общения – жестами, мимикой. В их речи отсутствуют морфологические элементы, передающие грамматические отношения. Речь детей малопонятна для окружающих и имеет ситуативную привязанность.

При *втором уровне* речевого развития возрастает речевая активность детей. Появляется фразовая речь, однако фраза остается искаженной в фонетическом и грамматическом отношении. Словарь более разнообразный. В спонтанной речи детей отмечаются различные лексико-грамматические разряды слов: существительные, прилагательные, глаголы, наречия, местоимения, некоторые предлоги и союзы. Дети могут ответить на вопросы по сюжетной картинке, связанные с семьей, со знакомыми явлениями окружающего мира, но они не знают многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежду, мебель, профессии и т. д. Характерным остается резко выраженный аграмматизм. Понимание обращенной речи остается неполным, так как многие грамматические формы недостаточно различаются детьми. Речь детей малопонятна из-за грубого нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов.

Третий уровень речевого развития характеризуется появлением развернутой обиходной речи с элементами фонетико-фонематических и лексико-грамматических нарушений. Наблюдается неточное понимание и употребление многих слов и недостаточная сформированность ряда грамматических форм и категорий языка. В активном словаре преобладают существительные с конкретным значением, глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качество, признаки, состояния предметов, страдает словообразование, затруднен подбор однокоренных слов и слов-антонимов. У детей наблюдаются характерные ошибки в употреблении сложных и ряда простых предлогов, в согласовании различных частей речи. Звукопроизношение детей не соответствует возрастной норме и, как правило, полиморфно нарушено. Дети не различают на слух и в произношении близкие по акустическим характеристикам звуки, искажают звуковую структуру и звуконаполняемость слов. Связная речь таких детей отличается отсутствием четкости, последовательности изложения. Отражая внешнюю сторону явлений, дети не учитывают существенные признаки, пространственно-временные и причинно-следственные отношения.

Выдвинутый Р. Е. Левиной подход позволил отойти от описаний отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов. На основе поэтапного структурно-динамического изучения аномального речевого развития

раскрыты также специфические закономерности, определяющие переход от низкого уровня речевого развития к более высокому.

Продолжая научные традиции Р. Е. Левиной, в 2000 г. Т. Б. Филичева выделила и описала *четвертый уровень* речевого развития, характеризующийся не резко выраженным проявлением указанных нарушений. Как отмечает автор, такие дети производят, на первый взгляд, вполне благополучное впечатление: у них нет ярких нарушений звукопроизношения, как правило, имеет место лишь недостаточная дифференциация звуков. Характерным нарушением слоговой структуры является то, что понимая значение слова, ребенок не удерживает в памяти его фонематический образ. И как следствие – искажение звуконаполняемости в разных вариантах. У детей с четвертым уровнем характер нарушений слоговой структуры и звуконаполняемости слов имеет свои особенности. Преобладают элизии, которые в основном характеризуются сокращением звуков. Недостаточная внятность, выразительность, несколько вялая артикуляция и нечеткая дикция оставляют впечатление общей смазанности речи. Незаконченность формирования звуко-слоговой структуры смешения звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем. Эта особенность является важным показателем еще не закончившегося до конца процесса фонемообразования.

Ограниченность речевых средств, неточное употребление отдельных слов наиболее ярко прослеживаются в самостоятельных рассказах по отдельным сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок. При этом у каждого ребенка в большей или меньшей степени оказываются нарушенными все компоненты языка.

Обобщая изложенное можно утверждать, что, несмотря на различную природу дефектов, у детей с ОНР выявляются типичные проявления, указывающие на системные нарушения речевой деятельности. Наиболее характерными признаками являются позднее начало речи, аграмматичность и недостаточность фонетического и фонематического оформления речи, отставание активной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи, низкая речевая активность, критичность к своему дефекту [187].

На возникновение речевых нарушений оказывают определенное влияние различные факторы. При рассмотрении этиологии речевых

нарушений применяют эволюционно-динамический подход, который заключается в анализе самого процесса возникновения дефекта, учете общих закономерностей аномального развития и закономерностей речевого развития на каждой возрастной стадии (Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, И. М. Сеченов) и нейропсихологический подход к рассмотрению нарушений речевого развития, позволяющий дифференцированно подойти не только к структуре дефекта при разных формах расстройств речи, но и к мозговым механизмам, которые их вызывают (Т. В. Ахутина, Е. Н. Винарская, А. Р. Лурия, М. Халле, Р. Якобсон).

М. Е. Хватцев впервые все факторы, способствующие возникновению речевых нарушений у детей, классифицировал на внешние и внутренние, особо подчеркнув их тесное взаимодействие. В данной классификации он более узко выделил органические, функциональные, психоневрологические и социально-психологические причины и факторы [194].

К органическим причинам были отнесены недоразвитие и поражение мозга во внутриутробном периоде, в момент родов или после рождения, а также различные органические нарушения периферических органов речи. Функциональные причины М. Е. Хватцев объяснил учением И. П. Павлова о нарушениях соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе. К психоневрологическим причинам он относил нарушения памяти, внимания и другие расстройства психических функций. Важная роль отводится социально-психологическим причинам.

Таким образом, начиная с младенчества и в течение всего дошкольного периода, ребенок постепенно овладевает основными речевыми компонентами, а именно: звукопроизношением, фонематическими представлениями, слоговой структурой слов, грамматическим строем речи, словарным запасом, связной речью.

К моменту поступления в школу в норме у ребенка увеличиваются показатели контекстности и снижаются показатели ситуативности речи. В целом по мере прохождения всех ступеней овладения языком у ребенка формируются системы языковых эталонов, участвующие, как в восприятии языкового материала, так и в его воспроизведении.

Выводы по первой главе

1. Анализ литературы, касающейся изучения влияния социально-психологических особенностей семьи на речевое развитие ребенка, показывает, что теоретическим ориентиром выступает культурно-исторический подход к психическому развитию и социальному становлению личности ребенка, системный подход при исследовании речевых нарушений у детей, положение о единстве и сложном взаимодействии генетических и средовых факторов в развитии ребенка.

2. Научные исследования в различных областях знания (педагогике, психологии, социологии, дефектологии, логопедии) относительно исследуемой проблематики подтверждают актуальность выбранной нами темы.

3. Согласно теоретическим и практическим разработкам отечественных и зарубежных психологов, речь является главным фактором опосредования, то есть ни одна сколько-нибудь сложная форма психической деятельности человека не формируется и не реализуется без прямого или косвенного участия речи. В психической сфере человека речь выполняет, по крайней мере, две роли: как собственно психический (речевой) процесс и как процесс, организующий и связывающий другие психические процессы. На основании этих данных можно предполагать, что нарушение формирования речи может повлечь за собой нарушения в формировании других психических функций. Речь играет существенную роль в формировании личности, произвольных форм регуляции и контроля поведения.

4. В отечественной и зарубежной психологической науке изучается влияние социальных, психологических и демографических факторов на развитие ребенка дошкольного возраста. Согласно литературным данным детерминантами психического, в том числе и речевого развития ребенка, являются социальная и языковая среда, местное сообщество, коммуникация со сверстниками, посещение дошкольной образовательной организации, государственная политика в сфере образования.

5. Среди факторов, влияющих на развитие детской речи, подчеркивается роль семейной микросреды, главными параметрами которой являются характер эмоциональных связей в семье, ее ролевая структура,

особенности межличностной коммуникации, способы разрешения конфликтов, сплоченность и удовлетворенность браком.

6. Индивидуальные показатели речевого развития ребенка в существенной мере определяются конфигурацией семьи, социокультурным и социоэкономическим статусом родителей, характером взаимоотношений между супругами, особенностями детско-родительского взаимодействия. Анализ и изучению некоторых из указанных аспектов посвящена глава 3.

ГЛАВА 2

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЬИ В СВЯЗИ С РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Обоснование и организация исследования

Исследование социально-психологических особенностей семьи, влияющих на речевое развитие ребенка, было проведено в 2013-2015 гг. Материал для исследования собран в г. Ярославле и Ярославской области. В проведенном нами исследовании приняли участие 278 семей. Обследовано 245 матерей и 33 отца в возрасте 25-42 лет, 278 детей старшего дошкольного возраста. Всего в исследовании принимало участие 556 испытуемых разных категорий. Отбор испытуемых осуществлялся с учетом следующих параметров:

- возраст детей: 4 года – 93 ребенка (33 %), 5 лет – 140 детей (50 %), 6 лет – 45 детей (17 %);
- пол детей: 156 мальчиков (56 %) и 122 девочки (44 %).
- состав семей: 145 полных семей (52 %), 133 семьи – неполные (48 %);
- уровень образования родителей: 128 матерей с высшим образованием (46 %), 86 отцов с высшим образованием (31 %), 150 матерей со средним образованием (54 %), 192 отца со средним образованием (69%);
- количество детей в семье: 116 детей воспитывались в однодетных семьях (42 %), 162 ребенка – в двухдетных (58 %);
- место проживания: 109 детей проживали в сельской местности (Гаврилов-Ямский, Даниловский, Любимский, Некрасовский, Первомайский, Ростовский, Рыбинский, Угличский муниципальные районы) (40 %), 169 – в г. Ярославле (60 %).

Включая в выборку как городские, так и сельские семьи, мы полагали, что таким образом будет обеспечен широкий диапазон различных сторон функционирования семьи и это даст нам возможность достичь цели, поставленной в диссертационном исследовании.

Выборки были уравнены по всем параметрам с целью исключения влияния неучтенных переменных на результаты исследования.

Формирование выборки осуществлялось с учетом следующих критериев:

– Посещение детьми групп общеразвивающей и компенсирующей направленности в дошкольных образовательных учреждениях.

– Заинтересованность родителей в развитии детей и включение их в воспитательный процесс. Большинство родителей определенную часть свободного времени проводят со своими детьми, посещают культурно-развлекательные, спортивные мероприятия, развивающие занятия. При возникновении проблемных ситуаций ребенок проходит психолого-медико-педагогическую комиссию, где определяется его дальнейший образовательный маршрут и родителям даются рекомендации по оказанию ребенку необходимой психологической и педагогической помощи. Родители детей заинтересованы в результатах тестирования и самом факте его проведения.

Сопоставление выборок по отдельным параметрам в зависимости от места проживания ребенка осуществлялось нами с помощью точного критерия Фишера (см. табл. 5). Результаты наглядно представлены на рис. 1.

Мы видим, что по большинству параметров, характеризующих выборку с формальной стороны, группы в зависимости от места проживания значимо не различаются, а именно:

– количество полных семей, обследованных нами, практически одинаково как в городе, так и в сельской местности;

– доля обследованных детей в зависимости от пола значимо не различается;

– равномерно распределены дети по уровню интеллектуального развития.

Различия между выборками по отдельным параметрам в зависимости от места проживания

| Параметр выборки | Сельская местность | Городская местность | Оценка значимости различий по точному критерию Фишера | |
|--|--------------------|---------------------|---|----------------|
| | | | OR | p-value |
| Доля мальчиков | 53% | 58% | 1,2 | 0,51 |
| Полные семьи | 82% | 87% | 0,6 | 0,20 |
| Более одного ребенка в семье | 44% | 52% | 1,4 | 0,23 |
| Матери с высшим образованием | 39% | 51% | 0,5 | 0,03 |
| Отцы с высшим образованием | 28% | 35% | 0,7 | 0,25 |
| Нормальное интеллектуальное развитие ребенка | 85% | 92% | 2,0 | 0,13 |
| Низкий уровень речевого развития | 61% | 36% | не вычисляется для таблиц больше 2x2 | 0,00004 |
| Средний уровень речевого развития | 15% | 11% | | |
| Высокий уровень речевого развития | 24% | 53% | | |
| Средний возраст | 4,8 | 4,8 | не вычисляется для таблиц больше 2x2 | 0,18 |

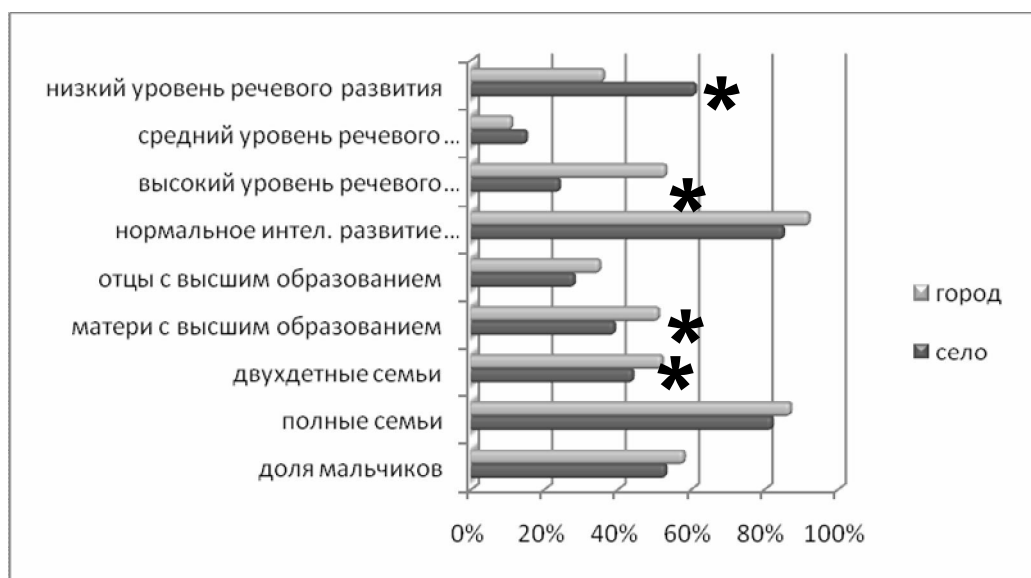


Рис. 1. Различия городской и сельской выборок

Данные таблицы свидетельствуют о существенных различиях в уровнях речевого развития городских и сельских детей, а именно, процент детей с высоким уровнем речевого развития в городе выше, чем в сельской местности, а процент детей с низким уровнем речевого развития выше в сельской местности. Обращает на себя внимание тот факт, что процент родителей с высшим образованием в городе выше, чем в сельской местности. Значимо различается и количество двухдетных семей в городе и селе: процент двухдетных семей в городе выше, чем в сельской местности. Возможно, что параметр «город-село» значим не сам по себе, а в связи с образовательным статусом родителей и составом семьи (наличием сиблинга). Небольшие различия параметров выборки дают существенные различия параметров детской речи. Можно говорить о том, что представленное в выборке распределение изучаемых нами параметров соответствует (с определенной долей погрешности) их распределению в совокупности в целом.

Данные моменты позволяют считать, что существенными факторами речевого развития детей являются социально-психологические характеристики семьи, связанные с организацией функционирования городской и сельской семьи. Имеющиеся данные позволяют нам в дальнейшем поставить задачу выявления системы факторов, которые обуславливают различия в детской речи при отсутствии дифференциации исследуемых групп по формальным показателям.

2.2. Категориальный аппарат и диагностический инструментарий исследования

Основная цель исследования состояла в выявлении социально-психологических особенностей семьи, влияющих на речевое развитие ребенка старшего дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели нами были определены следующие задачи:

– Изучить особенности речевого развития детей старшего дошкольного возраста, проживающих в городской и сельской местности (детей из семей, имеющих одного и двух детей).

– Проанализировать полученные результаты и сопоставить особенности развития речи городских и сельских детей (детей из семей, имеющих одного и двух детей).

– Выявить влияние семейных взаимоотношений, особенностей общения между супругами, характера внутрисемейной атмосферы на речевое развитие детей.

Для реализации задач исследования нами использовались методики различной направленности.

Для определения социальной ситуации развития ребенка, уровня образования родителей, их социокультурного и социоэкономического статуса нами использовались следующие методы.

1. Социально-демографическая анкета для родителей, направленная на получение социобиографической информации о ребенке и его семье (см. приложение 1).

2. Изучение данных индивидуальных карт развития детей.

Для изучения социально-психологических особенностей семьи использовались психодиагностические методики.

1. Опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса (АСВ) [105].

Методика позволяет исследовать различные нарушения процесса воспитания, выявить тип негармоничного воспитания и некоторые психологические причины этих нарушений.

2. Опросник для анализа особенностей общения между супругами (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская) [105].

Авторы – разработчики опросника – отобрали параметры, которые с одной стороны, наиболее полно характеризуют межличностное общение

супругов, а с другой – являются доступными для психодиагностического измерения.

Опросник состоит из 48 вопросов, составлен из шести шкал: доверительность общения, взаимопонимание между супругами, сходство во взглядах супругов, общие символы семьи, легкость общения между супругами, «психотерапевтичность общения». Методика дает возможность численного выражения важных характеристик общения между супругами.

3. Опросник – анкета «Определение особенностей внутрисемейной атмосферы» по А. Ф. Фидлеру (см. приложение 2). Нами была заимствована адаптированная версия опросника, использованная О.В. Груздевой в диссертации «Социально-психологические факторы и условия, детерминирующие процесс речевого развития соматически больных детей дошкольного возраста (На примере часто болеющих детей и детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата)» [52]. Опросник направлен на выявление некоторых особенностей внутрисемейной атмосферы и состоит из 10 параметров, каждый из которых необходимо оценить по 6-ти балльной шкале. Эмоциональный климат семьи характеризуют параметры «Дружелюбие», «Внимание друг к другу», «Ласка», «Веселость», «Согласие в мнениях»; интеллектуальный фон в семье – «Занимательность», «Увлеченность общими интеллектуальными занятиями»; деловое, материальное состояние семьи – «Взаимная поддержка в трудовых делах», «Удовлетворенность материальной обеспеченностью».

4. Методика изучения межличностных отношений ребенка Рене-Жиля. Методика состоит из 42 заданий и измеряет 12 параметров, которые можно условно разделить на две группы показателей: 1 – показатели, характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка с другими людьми; 2 – показатели, характеризующие самого ребенка и проявляющиеся в его межличностных отношениях [18].

5. Тест «Кинетический рисунок семьи». Тест дает информацию о семейной ситуации так, как ее субъективно переживает сам ребенок и

помогает выявить взаимоотношения в семье, вызывающие тревогу у ребенка, обнаружить, как он воспринимает других членов семьи и свое место среди них. Выделяются пять симптомокомплексов: благоприятная семейная ситуация, тревожность, конфликтность в семье, чувство неполноценности в семейной ситуации, враждебность в семейной ситуации [105].

6. Авторский опросник – анкета «Определение частотности совместных семейных занятий родителей с детьми» (см. приложение 3), направленный на выявление частоты совместных занятий родителей с детьми. Опросник состоит из пяти параметров, каждый из которых необходимо оценить по 5-ти балльной шкале. Практики взаимодействия с детьми были поделены на следующие категории: культурно-ориентированные (совместное чтение книг, совместное прослушивание музыки, походы в музеи, концерты или театры, обсуждение семейной истории); развлекательные (совместный просмотр телепередач, сидение у телевизора, семейные путешествия, хобби или увлечения); спортивно-оздоровительные, ориентированные на спорт и физическое развитие (занятия спортом, поездки на природу); психологические, ориентированные на достижение взаимопонимания с детьми (обсуждение с детьми их проблем); хозяйственные (практики совместного ведения хозяйства, привлечения ребенка к работе в подсобном хозяйстве или выполнения работ по дому).

Для исследования уровня речевого развития детей дошкольного возраста нами использовалась методика комплексного обследования состояния речевых и неречевых функций (А. П. Воронова). Методика позволяет выявить характер и степень нарушения речевых и неречевых психических функций, лежащих в основе овладения детьми значимыми школьными навыками [39].

Непосредственно речевому обследованию ребенка предшествовала беседа с родителями. Беседа направлена на установление контакта с родителями и ребенком, сбор первичной информации о ребенке. Осуществлялось знакомство с документацией, представленной в

индивидуальной карте развития ребенка. Документация изучалась по следующим параметрам:

- социальный статус семьи, характеризующий ее состав (полная, неполная, однополовая, многодетная, наличие сиблингов), уровень социальной адаптации (благополучная, семья «группы риска», неблагополучная), условия проживания и воспитания ребенка, поведение в домашней обстановке, особенности взаимоотношений с другими детьми в семье;
- наследственность (наличие или отсутствие речевых нарушений, психических расстройств в семье и у родственников);
- общие анамнестические сведения о ребенке, отражающие особенности перинатального периода (наличие у матери патологии беременности и родов) и раннего развития ребенка;
- особенности состояния соматического и нервно-психического развития ребенка;
- психический статус ребенка (внешность, речевая активность, восприятие, ощущения, внимание, память, мышление, волевая сфера, поведение, соблюдение норм и правил, принятых в обществе);
- психолого-педагогическая характеристика из образовательной организации (особенности адаптации ребенка к детскому саду, сформированность навыков самообслуживания, характер игровой, конструктивной и графической деятельности, особенности личностной и эмоционально-волевой сферы, уровень усвоения программного материала в дошкольной образовательной организации).

Далее проводилась «Методика комплексного обследования состояния речевых и неречевых функций». Она состоит из разделов, позволяющих обследовать состояние звукопроизношения, слоговую структуру слов, фонематические процессы, языковой анализ и синтез, лексико-грамматический строй речи, связную речь, зрительный гнозис, анализ и синтез, пространственные представления, оптико-пространственный праксис, мнестическую деятельность, внимание, мышление, моторные функции.

Учитывая возраст детей, специально подобранные задания представлялись в игровой форме.

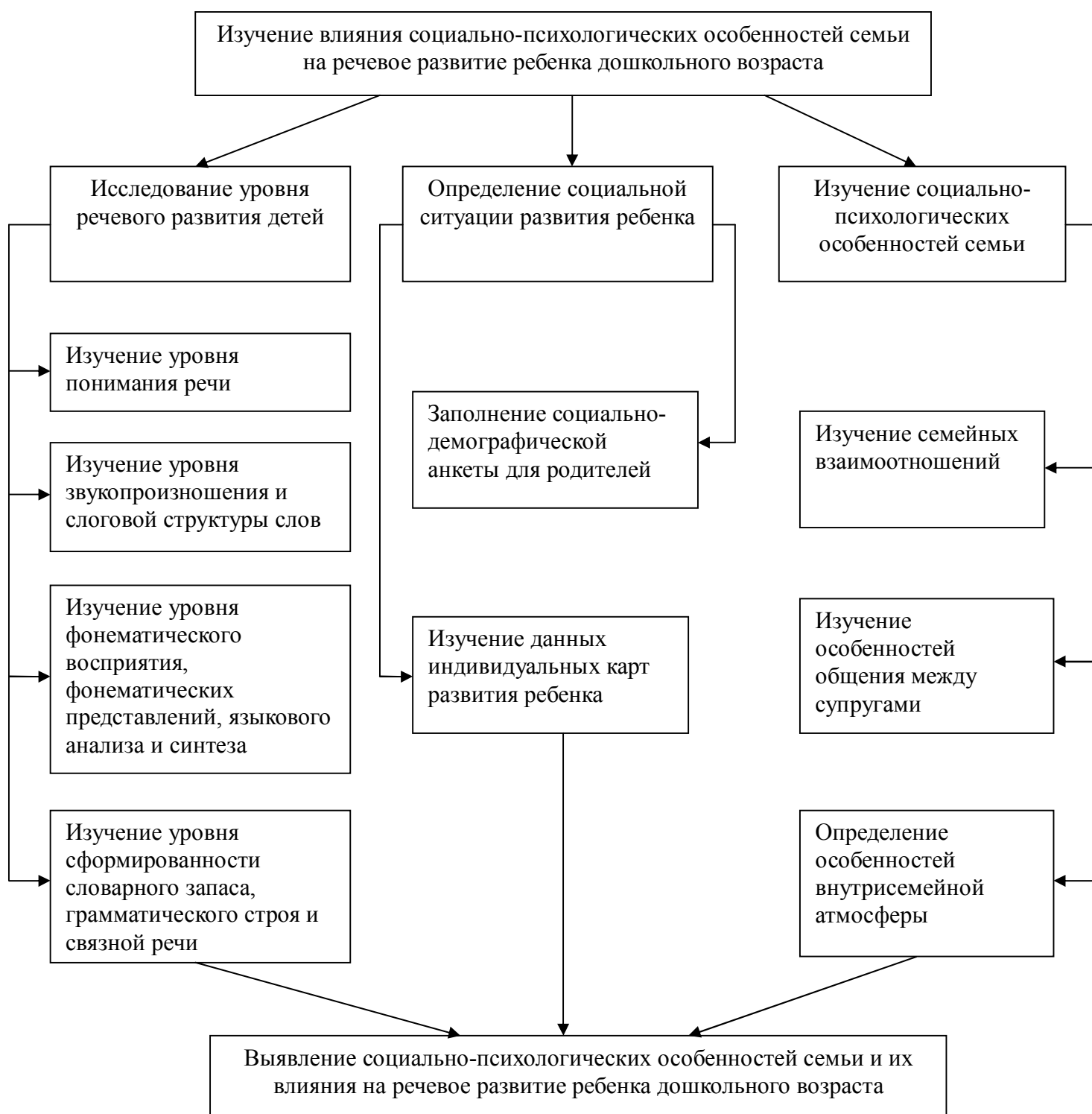


Рис. 2. Общая схема проведения исследования

Подробно задания «Методики комплексного обследования состояния речевых функций детей» 4-6 лет представлены в диагностической карте, образец которой представлен в приложении 4.

Анализ результатов осуществлялся на основе качественно-количественной оценки данных обследования. Проводилась бальная оценка результатов выполнения заданий, а затем их математическая обработка. Для регистрации полученных данных была разработана форма протокола обследования (см. приложение 5). Общая схема проведения исследования представлена на рис. 2.

В процессе исследования использовались статистические методы: непараметрический критерий определения достоверности различий в двух независимых выборках U Манна-Уитни, точный критерий Фишера, регрессионный анализ, корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) [159].

Выводы по второй главе

1. Изучены социально-психологические особенности семьи, определена социальная ситуация развития ребенка, исследован уровень детского речевого развития и выявлены детерминанты развития речи детей старшего дошкольного возраста.

2. Разработана схема проведения исследования, включающая три блока: изучение социально-психологических особенностей семьи, определение социальной ситуации развития ребенка, исследование уровня детского речевого развития.

3. Описаны методики для изучения социально-психологических особенностей семьи: Опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса, Опросник для анализа особенностей общения между супругами (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская), Опросник – анкета «Определение особенностей внутрисемейной атмосферы» по А. Ф. Фидлеру, Методика изучения

межличностных отношений ребенка Рене-Жиля, Тест «Кинетический рисунок семьи». Объективные данные о социальной ситуации развития ребенка изучались в процессе анкетирования и анализа индивидуальной карты развития.

4. Разработан Опросник-анкета «Определение частотности совместных семейных занятий родителей с детьми». Для выявления частоты совместных занятий родителей с детьми. Модифицирована применительно к целям исследования методика комплексного обследования состояния речевых и неречевых функций (А. П. Воронова), позволяющая выявить характер и степень нарушения речевых и неречевых психических функций, лежащих в основе овладения детьми значимыми школьными навыками.

5. Сопоставлены выборки по отдельным параметрам в зависимости от места проживания ребенка с помощью точного критерия Фишера и показано, что существенными факторами речевого развития детей являются социально-психологические характеристики семьи, связанные с организацией функционирования городской и сельской семьи.

ГЛАВА 3

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕМЬИ В СВЯЗИ С РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

3.1. Результаты исследования социально-психологических особенностей семьи, проживающих в городской и сельской местности, и их анализ

3.1.1. Сравнительный анализ речевого развития городских и сельских детей

Анализ речевого развития ребенка дошкольного возраста представляет собой изучение отдельных показателей речи. Задача данного этапа исследования заключалась в определении уровня речевого развития у детей, проживающих в городской и сельской местности. Нами была проведена диагностика речевого развития 278 детей дошкольного возраста по методике А. П. Вороновой. В процессе обследования речевого развития дети получили оценки как по отдельным показателям речевого развития от 1 до 5 баллов, так и по уровню речевого развития в целом от 12 до 34. Средний балл по обследованию уровня речи – 21,6. У детей городской местности – 23,62; у детей сельской местности – 19,54.

Высокий уровень речевого развития имеют 108 детей (39%), средний уровень – 33 ребенка (12%) и 137 детей (49%) имеют низкий уровень речевого развития (см. табл. 6). Дети с сохранным интеллектом со средним уровнем речевого развития имеют фонетико-фонематическое недоразвитие речи, а дети с низким уровнем речевого развития – общее недоразвитие речи различной степени выраженности.

Дети с *высоким уровнем* речевого развития хорошо вступают в контакт, активны в общении, понимают обращенную речь, выполняют простые и сложные речевые инструкции. Звукопроизношение у этих детей не нарушено. Слова сложной слоговой структуры дети воспроизводят верно. У детей сформировано фонематическое восприятие: они правильно воспроизводят

слоговые ряды, различают на слух оппозиционные фонемы, дифференцируют звуки, осуществляют звуко-буквенный анализ слов.

Таблица 6

Сравнение показателей речевого развития у детей дошкольного возраста

| Показатели речевого развития | Уровень речевого развития | | |
|------------------------------|---------------------------|-----------------|----------------|
| | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| понимание речи | 4,7 | 4,4 | 3,3 |
| звукопроизношение | 4,2 | 2,7 | 2,1 |
| фонематические представления | 3,6 | 2,3 | 2,3 |
| слоговая структура слов | 4,1 | 3,1 | 2,4 |
| словарный запас | 4,1 | 3,5 | 2,2 |
| грамматический строй | 4,1 | 3,6 | 2,1 |
| связность речи | 4,1 | 3,5 | 2,1 |

Словарный запас соответствует возрастной норме. Дети правильно называют обобщающие понятия, подбирают слова, обозначающие признак или качество предмета, слова-антонимы, называют слова-действия.

Грамматический строй речи сформирован. Дети в целом правильно выполняют задания на словоизменение и словообразование; правильно согласуют имена прилагательные с именами существительными в роде, числе и падеже, употребляют имена существительные множественного числа в именительном и родительном падежах; образуют названия детенышей животных, имена существительные с уменьшительно-ласкательным значением, относительные и притяжательные прилагательные. Предложно-падежные формы имен существительных усвоены.

Связная речь у детей с уровнем развития речи выше среднего развита достаточно. Они самостоятельно составляют рассказ по серии сюжетных картин. Рассказ соответствует изображенному на картинках, сохранены все смысловые звенья, не нарушена последовательность, определены пространственно-временные и причинно-следственные связи, используются

разнообразные лексические средства, соблюдаются грамматические нормы языка. При составлении рассказа используются не только простые, но и сложные предложения.

Дети со *средним уровнем* речевого развития, так же как и дети предыдущей группы, вступают в контакт со взрослым. Но они не всегда в полном объеме понимают обращенную речь; часто перебивают взрослого, могут соскальзывать на побочные темы; испытывают трудности в формулировании вопросов, чаще ограничиваются вопросом «Что это?». Нарушено произношение одной-двух групп звуков. Изолированно слова сложной слоговой структуры дети произносят в большинстве случаев верно, но в спонтанной речи наблюдается искажение слов, сокращения числа слогов в словах. При воспроизведении на слух слоговых и словесных рядов допускаются единичные ошибки, звуко-буквенный анализ слов осуществляется с помощью взрослого. Дети называют лишь простые обобщающие понятия, затрудняются в подборе слов-антонимов. Трудности отмечаются в выделении отдельных частей предмета. Допускаются лексические замены. При образовании названий детенышей животных, существительных с уменьшительно-ласкательным значением дети допускают ошибки; конструкции с простыми предлогами употребляют верно; сложные предлоги употребляют нестойко. Речь детей данной категории недостаточно связная, малоинтонированная. При составлении рассказа дети чаще ограничиваются поверхностным перечислением увиденного. Рассказ соответствует изображенному, но пропускаются отдельные события. Дети пользуются простыми малораспространенными предложениями.

Дети с *низким уровнем* речевого развития удовлетворительно вступают в контакт, речевой контакт крайне затруднен.

Понимание обращенной речи снижено. Нарушено произношение нескольких групп звуков: свистящие, шипящие, соноры, аффрикаты. Грубо нарушена слоговая структура слов: сокращения количества слогов в слове,

перестановки слогов в двусложных и трехсложных словах. Снижен фонематический слух, дети не подготовлены к звуковому анализу и синтезу.

Словарный запас сформирован недостаточно, не соответствует возрасту. Пассивный словарь преобладает над активным. В речи мало прилагательных, наречий, в основном преобладают существительные с конкретным значением. Дети затрудняются в объяснении лексического значения многих слов; недостаточно владеют обобщающими понятиями, частично заменяют их на конкретные значения (посуда – «кастрюли», обувь – «ботинки»), называют только основные цвета, оттенки не называют; не могут подобрать слова-антонимы. При обследовании большинство детей заменяли часть предмета названием целого предмета (донышко – «чайник»), названия профессий названиями действий (певец – «тетя поет»), видовые понятия родовыми и наоборот (воробей – «птичка»), наблюдалось взаимозамещение признаков (высокий, широкий, длинный – «большой», короткий – «маленький»). Системы словообразования и словоизменения не сформированы. Дети допускали стойкие ошибки при согласовании числительных с существительными («пять стулов», «семь гусев»), употреблении окончаний существительных множественного числа («гнезды», «ухи», «ведры» и др.). При образовании названий детенышей также допускали ошибки, некоторые задания не смогли вообще выполнить.

Выявлены ошибки при образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов (не всегда уместно употребляли суффиксы: «ключонок», «петушонок») и при образовании относительных прилагательных («соломовая», «шерстовая», «вишней», «бумаговый»). Употребление предложно-падежных конструкций аграмматично.

Связная речь не развита, схематична и однообразна. Структура фразы часто неполная. При составлении рассказа по серии сюжетных картин дети ограничивались поверхностным перечислением персонажей или деталей, нуждаясь при этом в постоянной стимулирующей и направляющей помощи. Предложения в спонтанной речи малоразвернуты, фрагментарны. В рассказе

нарушается логическая последовательность, связь между отдельными его частями. Содержание передается упрощенно. Некоторые дети отказывались от выполнения заданий.

Для изучения раннего развития ребенка и наличия сопутствующей патологии проведен анализ данных индивидуальных карт развития детей. В контексте исследования нас интересовали следующие параметры: социальный статус, наследственность, анамнез жизни, анамнез заболевания, психический статус ребенка. Анализ анамнестических данных показал, что патология беременности и родов отмечена у 25,4% матерей городской группы и 38,3% – сельской и включала главным образом токсикозы первой и второй половины беременности, анемию, хронические соматические заболевания. Позднее речевое развитие отмечается у 16% городских и 25% сельских детей. В полных семьях воспитываются 88% городских и 82% сельских детей.

Общая осведомленность родителей и, конкретно, матерей, как о принципиальных особенностях нормального развития, так и о специфических особенностях развития их собственного ребенка крайне низкая. При беседе с родителями обращает на себя внимание тот факт, что 46% городских и 68% сельских матерей не помнят, какую речевую активность проявляли их дети в раннем возрасте. Матери не могли различить гуление, модулированный лепет, слова, не знали, сколько в норме нужно ребенку произносить слов к возрасту одного года. Только 16% городских и 12% сельских матерей отмечали смену этапов речевого развития у детей.

Социально-демографические данные показали, что родители, проживающие в городской и сельской местности, имеют значительные различия в профессиональном и социальном положении. Родители детей, проживающих в сельской местности, имеют в большинстве случаев среднее общее и среднее профессиональное образование (матери – 62%, отцы – 72%), заняты неквалифицированным или полуквалифицированным трудом, работают в сфере обслуживания населения, сельского хозяйства. В 32% сельских семей матери не работают, занимаются домашним хозяйством.

Родители городских детей имеют среднее профессиональное (матери – 47%, отцы – 64%) и высшее образование (матери – 53%, отцы – 36%) работают в различных сферах (образование, медицина, экономика). По данным нашего исследования процент родителей с высшим образованием в городе выше, чем в сельской местности. Результаты наглядно представлены на рис. 3,4.

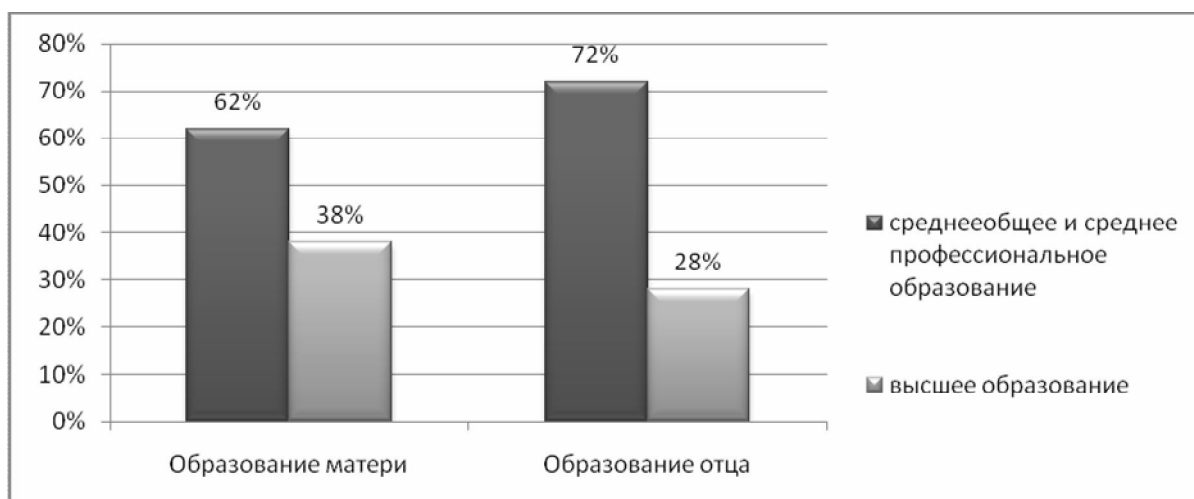


Рис. 3. Образование родителей сельской местности

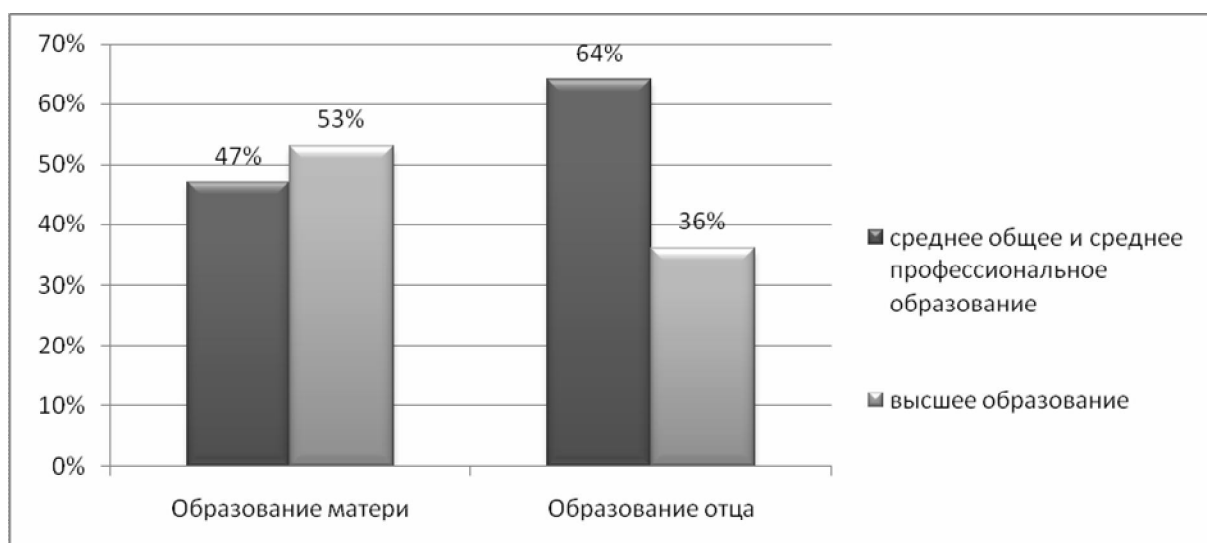


Рис. 4. Образование родителей городской местности

Очевидно, что городские дети, в отличие от сельских, имеют больше возможности для получения качественных медицинских и образовательных услуг, эффективной организации досуга, позитивно влияющих на их речевое

развитие. Обедненная культурная и образовательная среда не способствует развитию речевой компетенции ребенка сельской местности.

Результаты исследования речевого развития детей были подвергнуты статистической обработке, позволяющей определить достоверность различий по отдельным показателям речевого развития с использованием U-критерия Манна-Уитни. Полученные результаты представлены в табл. 7.

Таблица 7

Различия между уровнями речевого развития детей дошкольного возраста, проживающих в городской и сельской местности

| Показатели речевого развития | Средние значения | | U | Z | Уровень значимости р |
|----------------------------------|--|----------------------------------|---------------|--------------|-------------------------|
| | Речь детей, проживающих в сельской местности | Речь детей, проживающих в городе | | | |
| Уровень речевого развития | 0,62 | 1,16 | 4406 | -4,32 | 0,001 |
| Понимание речи | 3,63 | 4,23 | 3809 | -5,44 | 0,001 |
| Звукопроизношение | 2,59 | 3,07 | 2810 | -2,29 | 0,05 |
| Слоговая структура слов | 2,69 | 3,27 | 2551 | -3,03 | 0,01 |
| Фонематические представления | 2,62 | 2,84 | 3084,5 | -1,57 | 0,1 |
| Словарный запас | 2,66 | 3,26 | 4324,5 | -4,33 | 0,001 |
| Грамматический строй | 2,50 | 3,14 | 4291,5 | -4,42 | 0,001 |
| Связность речи | 2,59 | 3,28 | 4154,5 | -4,76 | 0,001 |

Уровень речевого развития у городских детей, по нашим данным, значимо выше, чем у сельских. Так, у детей дошкольного возраста, проживающих в городе и сельской местности, есть различия, как по уровню речевого развития в целом ($U=4406$; $p<0,001$), так и практически по всем показателям речевого развития: понимание речи ($U=3809$; $p<0,001$),

звукопроизношение ($U=2810$; $p<0,05$), слоговая структура слов ($U=2551$; $p<0,01$), словарный запас ($U=4324,5$; $p<0,001$), грамматический строй речи ($U=4291,5$; $p<0,001$), связность речи ($U=4154,5$; $p<0,001$). Результаты исследования показали, что у детей старшего дошкольного возраста, проживающих в городе, в целом достаточно высокий уровень развития всех компонентов речевой системы, соответствующий норме. У определенной части городских детей нарушено звукопроизношение (одна-две группы звуков), артикуляционная моторика и фонематическое восприятие.

Данные, полученные при обследовании детей сельской местности этого же возраста, указывали на затруднения в дифференциации фонем, которые проявлялись при усложнении речевого материала. Трудности вызывало также выполнение заданий на воспроизведение двух изолированных звуков и сочетаний из двух слогов. Дети повторяли вместо трех слогов два или изменяли их порядок, отмечалось смешение звуков. Были выявлены нарушения слоговой структуры слов. Словарный запас (как пассивный, так и активный) развит недостаточно, ограничен обиходной лексикой, дети не умеют пользоваться знакомыми и общеупотребительными словами в спонтанной речи, у них снижено понимание лексического значения слов. Преимущественно в речи сельских детей выявлены множественные лексические замены: шкаф – «ящик», сковорода – «кастрюля», шнурок – «веревка», пуговица – «кружок», аквариум – «банка», перчатки – «варежки» и мн. др. Нарушен грамматический строй речи. При составлении рассказа по серии сюжетных картин детьми допускалось значительное искажение ситуации, наблюдались аграмматизмы, неадекватное использование лексических средств. Значительно снижена связность речевых высказываний.

Уровень успешности выполнения предлагаемых речевых заданий у сельских дошкольников свидетельствовал о недоразвитии всех сторон речи. У детей со смешанными специфическими расстройствами психологического развития нарушения лексико-грамматического строя и связной речи обусловлены недостаточной сформированностью памяти, восприятия,

мышления, о чем свидетельствуют данные индивидуальных карт развития детей.

Различия в речи городских и сельских детей в литературных источниках объясняются действием следующих механизмов. Во-первых, *социальная среда ребенка*, проживающего в сельской местности, устойчива и однообразна. Обогащенная и динамичная среда в большей мере характерна для ребенка, проживающего в городе. Пространственная ограниченность сельской среды, в которой проживает ребенок, узость и однообразие поведенческих, нравственных и культурных образцов родителей сельских детей способствуют медленному темпу культурного развития, формирования коммуникативных навыков, речевой культуры и общей образованности семьи. Соответственно ребенок, проживающий в сельской местности, медленнее, чем городской, овладевает речевыми навыками родного языка. Ограниченность его словарного запаса и грамматического строя речи обусловлены однообразием и скудностью сельской среды, слабостью литературных влияний, отсутствием читательских интересов и организованного досуга, своеобразием говора сельской местности. В целом сельские дети овладевают речью в более позднем возрасте, чем дети из городов [53].

Во-вторых, одним из факторов, обуславливающих развитие речи ребенка, является *образовательный статус родителей*. Уровень образования родителей в какой-то мере может определять их речевое поведение. Речевое поведение детей дошкольного возраста во многом зависит от речевого поведения их родителей. Об этом свидетельствуют выявленные статистически значимые различия в средних значениях показателей речевого развития в зависимости от образования матери (см. табл. 8) и образования отца (см. табл. 9). Достаточный словарный запас и правильный грамматический строй речи характерны для 5-ти и 6-ти летних детей из семей, где родители имеют высшее образование и высокий социокультурный

статус, а наличие просторечных и неграмотных форм слов – для детей подобного возраста из семей с низким социально-культурным статусом.

Таблица 8

Различия между уровнями речевого развития детей дошкольного возраста в зависимости от образования матери

| Показатели речевого развития | Средние значения речи детей в зависимости от образования матери | | U | Z | Уровень значимости р |
|----------------------------------|---|-------------|---------------|-------------|-------------------------|
| | Высшее | Среднее | | | |
| Уровень речевого развития | 1,05 | 0,78 | 5331 | 2,17 | 0,05 |
| Понимание речи | 4,02 | 3,88 | 5637,5 | 1,42 | 0,1 |
| Звукопроизношение | 3,14 | 2,85 | 5405 | 1,89 | 0,1 |
| Слоговая структура слов | 3,24 | 3,11 | 5845 | 0,96 | 0,3 |
| Фонематические представления | 2,85 | 2,77 | 5998 | 0,65 | 0,5 |
| Словарный запас | 3,12 | 2,84 | 5329 | 2,09 | 0,05 |
| Грамматический строй | 2,93 | 2,74 | 5644,5 | 1,41 | 0,1 |
| Связность речи | 3,11 | 2,81 | 5355,5 | 2,06 | 0,05 |

Уровень речевого развития в целом по всей выборке, независимо от места проживания, значимо выше у тех детей, родители которых имеют высшее образование. Иначе говоря, среднее значение речи детей в зависимости от образования матери и отца выше у детей, которые воспитываются в семьях с высоким образовательным статусом. Мы видим, что для детей, воспитывающихся в семьях с высоким образовательным статусом, характерны более развитый словарный запас ($U=4576$; $p<0,05$), грамматический строй ($U=4593$; $p<0,05$) и связность речи ($U=4507,5$; $p<0,05$).

Различия между уровнями речевого развития детей дошкольного возраста в зависимости от образования отца

| Показатели речевого развития | Средние значения речи детей в зависимости от образования отца | | U | Z | Уровень значимости р |
|----------------------------------|---|-------------|---------------|-------------|----------------------|
| | Высшее | Среднее | | | |
| Уровень речевого развития | 1,10 | 0,81 | 4555 | 2,21 | 0,05 |
| Понимание речи | 4,04 | 3,90 | 4922 | 1,27 | 0,2 |
| Звукопроизношение | 3,13 | 2,92 | 4938,5 | 1,21 | 0,2 |
| Слоговая структура слов | 3,30 | 3,11 | 4909 | 1,28 | 0,2 |
| Фонематические представления | 2,80 | 2,81 | 5460 | 0,02 | 0,1 |
| Словарный запас | 3,15 | 2,88 | 4576 | 2,08 | 0,05 |
| Грамматический строй | 3,03 | 2,73 | 4593 | 2,05 | 0,05 |
| Связность речи | 3,18 | 2,84 | 4507,5 | 2,27 | 0,05 |

Полученные данные можно объяснить различиями в общении со своими детьми «малообразованных» и «образованных» родителей. У первых речь беднее, предложения имеют неполную структуру, грамматически не всегда правильно оформлены, преобладают формы глаголов настоящего времени [78]. Поэтому родителям трудно передавать сложные чувства, мысли, объяснять ребенку причины явлений и поступков. Чем образованнее родители, тем шире они используют сложные языковые конструкции, которые усваиваются детьми.

Фактически этот аспект подчеркивает Г. Р. Доброва [57]. С ее точки зрения, в семьях, где родители имеют высшее образование, у детей наблюдается разнообразие словообразовательных моделей, творческое отношение к языку, большая склонность к лингвокреативности. В семьях с высоким социально-культурным статусом взрослые обычно говорят грамотно, больше читают детям, играют с ними в словесные игры, объясняют

детям причинно-следственные и пространственно-временные связи между явлениями в природе и повседневной жизни, поощряют их словотворчество.

Исследования речи, представленные в работах Д. Б. Эльконина, Л. С. Выготского, А. А. Леонтьева, А. Н. Леонтьева, Д. Н. Узнадзе, А. Р. Лурии, В. С. Мухиной, К. Бюлер, А. Н. Гвоздева, Дж. Брунера и др., показывают, что правильно интонированная, эмоционально насыщенная литературная речь родителей, доступная пониманию ребенка, стимулирует развитие детской речи в отличие от бедной, безграмотной, невыразительной, которая тормозит речевое развитие.

Исследования, освещающие различия речи детей, обусловленные социально-культурным фактором, представлены в трудах Г. Р. Добровой, Е. И. Есениной, Н. А. Лемяскиной, И. Г. Овчинниковой, И. А. Стернина. Отмечено более активное отношение к языку и речи у детей из семей с высоким социально-культурным статусом по сравнению с детьми из семей с низким социально-культурным статусом уже в дошкольном возрасте. Языковую норму в области лексики и грамматики лучше знают и раньше осваивают дети из семей с высоким социокультурным статусом, что, очевидно является речевым инпутом, получаемым ребенком. Это говорит о том, что ребенок не только узнает из инпута норму применительно к каждому слову, но и имплицитно конструирует для себя грамматические правила, и дети из семей с высоким социокультурным статусом, делают это раньше, чем дети из семей с низким социокультурным статусом. Для детей с высоким социокультурным статусом характерно большее разнообразие речевых моделей и большая значимость «семантической наполненности» как словообразовательной, так и формообразовательной [25]. Экспериментально подобное явление подтверждено в зарубежных исследованиях. Некоторые авторы отмечают, что дети, живущие в сельской местности, в отличие от городских детей, воспитываются в более бедных семьях. Большая изоляция сельских детей от важных социальных услуг, таких как посещение образовательных и медицинских организаций, занятость родителей работой

способствуют созданию хаотичных, нестабильных и непредсказуемых условий воспитания, которые негативно влияют на речевое развитие ребенка [244, 252]. Данные, полученные другими исследователями, подтверждают значительное влияние социальных, культурных и экономических факторов семейной среды, родительской грамотности на формирование речи детей [237]. По существующим литературным свидетельствам стиль невербального общения в сельской семье резко контрастирует с принятым в городском сообществе стилем вербальной рефлексии, «проговаривания» действий, обсуждения и дальнейшей кооперации на основе словесного общения. В большинстве сельских семей отмечается строгая властная иерархия, распределение ролей и обязанностей между супругами, монотонность ежедневной жизни, не требующая словесных обсуждений, а также высокая занятость и отсутствие досуга. Недостаточность вербализации своих действий, неточность в построении лексико-грамматических конструкций, неполнота высказываний можно также наблюдать в сельских семьях, где один из родителей и/или оба родителя злоупотребляют алкоголем. В целом, «алкогольные семьи» отличаются редукцией родительских обязанностей, сужением круга интересов и контактов с социальным окружением. Наличие в семье взрослого человека с алкогольной зависимостью оказывает не только пагубное влияние на формирование личностного и когнитивного развития ребенка, но и деформирует семейную систему в целом, создавая целый ряд факторов семейного неблагополучия, сопутствующих алкоголизму родителей. Отметим, что лексическое однообразие и синтаксическая простота речи сельских родителей могут негативно влиять на речевое развитие их детей.

Такое коммуникативное качество городских родителей как «разговорчивость» в традиционных представлениях считается отрицательной чертой. Однако именно эта черта и обеспечивает городским детям богатый и полноценный инпут, необходимую языковую информацию, служащую основой для усвоения языка [34].

Аналогичной точки зрения придерживалась Э. Хофф-Гинсберг, которая пришла к выводу, что родители с высоким социально-культурным статусом создают для своих детей более богатую речевую среду с самого раннего детства. Они больше общаются со своими детьми и побуждают их к общению, дольше «держат» тему беседы, задают больше вопросов, меньше используют директивные формы высказываний, речь их более богата по словарному запасу и содержит больше информации об окружающих объектах. В результате в дошкольном возрасте дети из городских семей с высоким социально-культурным статусом, в отличие от их сверстников из семей с низким социально-культурным статусом, обладают большим словарным запасом, используют в речи грамматически и синтаксически более полные предложения [200].

К. А. Маслинский подчеркивает, что существенное влияние на ход детского языкового развития оказывает тот круг коммуникативных ситуаций, в которых ребенок вовлекается в речевое взаимодействие со взрослыми и в рамках которых получает ранний языковой опыт. По мнению автора, семьи сильно различаются в выборе, частотности и структурировании различных ситуаций общения с детьми, причем такие различия могут зависеть, в том числе, и от социального статуса. Так, например, ситуация чтения книг ребенку всегда занимала привилегированное место в исследованиях по детскому развитию, как представляющая особые возможности для развития речи. В ряде работ было продемонстрировано, что вне зависимости от социального статуса матери, обращенная к ребенку с ее стороны речь проще и беднее, чем при чтении книги. Кроме того, в ситуации чтения мать говорит больше, ее речь более разнообразна лексически и сложна синтаксически, менее направлена на регулирование поведения ребенка и чаще посвящена собственно языку.

Важно отметить, что сама ситуация чтения ослабляет влияние социального статуса: показатели речи матерей с низким статусом приближаются к показателям матерей с более высоким статусом.

Следовательно, более существенное значение приобретает частота, с которой ребенку читают книги. При этом частотность чтения книг детям оказывается как раз зависимой от социального статуса. В семьях из низкообеспеченных слоев населения меньше книг, и родители значительно реже читают их своим детям [3].

По отечественным данным, формы совместного времяпрепровождения также зависят от образования родителей: родители с высшим образованием чаще читают детям книги, а родители со средним образованием чаще проводят время в совместном просмотре телепередач [169].

Заметим, что наличие в семье разнообразных коммуникативных ситуаций, по мнению Д. И. Слобина, является важным условием становления детской речи. Автор отмечает, что «предложения употребляются для выражения значений в ситуациях, и в языке имеются разнообразные синтаксические средства выражения потому, что этого требует разнообразие коммуникативных ситуаций» [162]. В определенных ситуациях ребенок использует определенные типы предложений.

Следует отметить, что у 4-х летних детей, как в городских, так и в сельских семьях, в отличие от 5-ти и 6-ти летних детей формирование пассивного словарного запаса осуществляется быстрее, если матери имеют среднее (среднее специальное) образование. Это можно объяснить тем, что матери с высшим образованием склонны строить свою речь, используя сложные для детского понимания слова и речевые обороты, они демонстрируют большую сдержанность и рассудительность в общении с ребенком. В какой-то степени лексическая сложность речи матерей с высшим образованием препятствует формированию у детей понятийной соотнесенности слова, языковых элементов, предметного и глагольного словаря.

В противоположность матерям с высшим образованием, женщины со средним специальным образованием, возможно, используют более простую и эмоциональную речь. Это приводит к быстрому накоплению у 4-х летних

городских и сельских детей пассивного словаря. Тем не менее активный словарь у детей данного возраста отстает от возрастной нормы [20, 210]. Значимых различий у группы детей 5-ти и группы детей 6-ти летнего возраста в зависимости от образования матери и образования отца по таким показателям речевого развития, как понимание речи, звукопроизношение, слоговая структура слов, фонематические представления мы не обнаружили.

Данные нашего исследования свидетельствуют о том, что если хотя бы один из родителей в семье имеет высшее образование, то у ребенка меньше вероятность появления речевых нарушений. Табл. 10, 11, 12, 13 показывают, что этот факт характерен как для городских, так и для сельских детей.

Таблица 10

Различия между уровнями речевого развития городских детей в зависимости от образования матери

| Показатели речевого развития | Средние значения речи детей из городских семей в зависимости от образования матери | | U | Z | Уровень значимости p |
|----------------------------------|--|-------------|---------------|-------------|----------------------|
| | Высшее | Среднее | | | |
| Уровень речевого развития | 1,32 | 0,98 | 1352 | 1,99 | 0,05 |
| Понимание речи | 4,31 | 4,15 | 1487 | 1,12 | 0,2 |
| Звукопроизношение | 3,45 | 3,09 | 1390 | 1,62 | 0,1 |
| Слоговая структура слов | 3,55 | 3,37 | 1490 | 1,05 | 0,2 |
| Фонематические представления | 3,00 | 2,91 | 1571,5 | 0,60 | 0,5 |
| Словарный запас | 3,15 | 2,88 | 4576 | 2,08 | 0,05 |
| Грамматический строй | 3,15 | 3,13 | 1659,5 | 0,09 | 0,9 |
| Связность речи | 3,37 | 3,01 | 1534,5 | 0,82 | 0,05 |

Различия между уровнями речевого развития городских детей в зависимости от образования отца

| Показатели речевого развития | Средние значения речи детей из городских семей в зависимости от образования отца | | U | Z | Уровень значимости р |
|------------------------------|--|---------|--------|-------|-------------------------|
| | Высшее | Среднее | | | |
| Уровень речевого развития | 1,20 | 1,15 | 1488,5 | 0,32 | 0,7 |
| Понимание речи | 4,17 | 4,27 | 1434,5 | -0,64 | 0,5 |
| Звукопроизношение | 3,34 | 3,25 | 1478 | 0,35 | 0,7 |
| Слоговая структура слов | 3,41 | 3,49 | 1467,5 | -0,42 | 0,6 |
| Фонематические представления | 2,88 | 3,00 | 1417,5 | -0,74 | 0,4 |
| Словарный запас | 3,17 | 3,31 | 1441,5 | -0,58 | 0,5 |
| Грамматический строй | 3,00 | 3,21 | 1371,5 | -1,02 | 0,3 |
| Связность речи | 3,27 | 3,29 | 1493,5 | -0,27 | 0,7 |

Таблица 12

Различия между уровнями речевого развития сельских детей в зависимости от образования матери

| Показатели речевого развития | Средние значения речи детей из сельских семей в зависимости от образования матери | | U | Z | Уровень значимости р |
|------------------------------|---|---------|--------|-------|-------------------------|
| | Высшее | Среднее | | | |
| Уровень речевого развития | 0,64 | 0,61 | 1373,5 | 0,24 | 0,8 |
| Понимание речи | 3,60 | 3,66 | 1383,5 | -0,16 | 0,8 |
| Звукопроизношение | 2,69 | 2,66 | 1355,5 | 0,34 | 0,7 |
| Слоговая структура слов | 2,79 | 2,90 | 1275 | -0,87 | 0,3 |
| Фонематические представления | 2,62 | 2,66 | 1341 | -0,45 | 0,6 |
| Словарный запас | 2,83 | 2,55 | 1177 | 1,57 | 0,1 |
| Грамматический строй | 2,62 | 2,42 | 1280 | 0,85 | 0,3 |
| Связность речи | 2,71 | 2,51 | 1252 | 1,08 | 0,2 |

Различия между уровнями речевого развития сельских детей в зависимости от образования отца

| Показатели речевого развития | Средние значения речи детей из сельских семей в зависимости от образования отца | | U | Z | Уровень значимости р |
|----------------------------------|---|-------------|--------------|-------------|----------------------|
| | Высшее | Среднее | | | |
| Уровень речевого развития | 0,97 | 0,49 | 796 | 3,05 | 0,01 |
| Понимание речи | 3,87 | 3,54 | 888,5 | 2,19 | 0,05 |
| Звукопроизношение | 2,83 | 2,61 | 1035,5 | 1,08 | 0,2 |
| Слоговая структура слов | 3,13 | 2,75 | 927 | 1,86 | 0,06 |
| Фонематические представления | 2,70 | 2,62 | 1129,5 | 0,41 | 0,6 |
| Словарный запас | 3,13 | 2,48 | 741,5 | 3,30 | 0,001 |
| Грамматический строй | 3,07 | 2,28 | 688,5 | 3,63 | 0,001 |
| Связность речи | 3,07 | 2,41 | 775,5 | 3,12 | 0,01 |

Выявленные различия в речевом развитии детей показывают, что на формирование речи городских детей в большей степени оказывает влияние мать с высшим образованием, а на формирование речи детей сельской местности – отец с соответствующим уровнем образования.

Данная особенность может быть обусловлена тем, что во многих городских семьях наблюдается тенденция, когда воспитанием и развитием детей в большей мере заняты матери. Часто роль мужчины сводится к зарабатыванию денег и обеспечению финансового благополучия семьи. Матери, расширяя круг представлений ребенка об окружающих предметах и явлениях, беседуя с ним на различные бытовые темы, близкие и доступные его пониманию, не только увеличивают его кругозор, но и способствуют овладению ребенка правильной речью.

Понятно, что и в сельской семье матерям также приходится сочетать работу, ведение домашнего хозяйства и выполнение базовых функций ухода

за детьми, а отцу заботиться о ее материальном состоянии. Можно предположить, что в сельской семье в развитии речи ребенка отцы выполняют более важную роль, чем матери. Возможно, причина состоит в том, что матери проводят с детьми больше времени и используют слова, которые дети хорошо знают, их речь строго ситуативна, высказывания состоят из требований (подойди сюда, дай книгу, посмотри, мой руки) и констатации происходящих событий (яйцо снесла, машина проехала, птичка летит). В стиле общения сельских матерей отсутствует рефлексия по поводу событий (а что мышонок хотел?), обсуждение качеств (лисичка добрая или злая?). Лексический запас ограничен названиями действий и объектов, которые находятся в поле зрения говорящего, а, следовательно, невелик [34].

Существует мнение, что в традиционной семейной структуре отцы могут выполнять более важную роль, по сравнению с матерями, в детском коммуникативном развитии [212]. В некоторых исследованиях показано, что отцы могут активизировать развитие речевых ассоциаций детей [225], развивать у детей высокую лексическую [236, 247, 250]. Отметим, что отцы, менее осведомленные о текущих языковых возможностях детей, используют больше слов различных частей речи и тем самым обогащают лексический запас ребенка. В отличие от матерей они используют в своей речи гораздо меньше фонетически измененных под детскую речь вариантов слов, избегают «сюсюканья». Вариативнее речь отцов по тональности и громкости речевых высказываний [16]. Именно отцы обеспечивают в семье большую деятельность направленность, развивая глагольный компонент речи ребенка, что очень важно для формирования пространственного зрения, построения пространственного образа предмета, фигур вращения. Выпадение мужского влияния из воспитательного процесса весьма неблагоприятно сказывается на формировании основных структурно-системных элементов речи и языка.

Различия в речи городских и сельских детей могут быть вызваны и другими причинами. Многие сельские дети воспитываются в домашних

условиях, где большинство матерей из-за отсутствия специальной подготовки, *низкого уровня материнской педагогической культуры*, занятости в личном хозяйстве не могут осуществлять целенаправленную работу по речевому развитию ребенка. Очевидно, что формирование таких компонентов речевой системы ребенка как звукопроизношение и слоговая структура слов во многом зависит от умения родителей осуществлять определенные этапы коррекционно-развивающей работы, способствующие подготовке артикуляционного аппарата для усвоения гласных и согласных звуков, выработке координированных движений органов речи, развитию речевого дыхания, голоса и дикции.

Следующим фактором, приводящим к отставанию в речевом развитии сельских детей, может быть *отсутствие совместных семейных «практик», занятий*, в ходе которых дети естественным образом наследуют культурные ценности и речевые ресурсы родительской семьи. Иначе говоря, единое коммуникационное пространство в семье формируют определенные практики совместного проведения детьми и родителями свободного времени. Родители, совместно проводя с детьми свободное время, получают возможность направлять их интересы, формировать образ мыслей, ценностные ориентации, личностные качества и речевые компетенции.

Данные, полученные в ходе нашего анкетирования, показали, что родители, проживающие как в городской, так и в сельской местности, реализуют идею совместных занятий в разных формах и с разной степенью вовлеченности. Индексы частотности практик взаимодействия городских и сельских родителей с детьми представлены в табл. 14. Нами применялась методика расчета индекса частотности совместных занятий, представленная в исследовании, которое проводилось Российским обществом социологов по заказу Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в 2011 году [92]. Индекс рассчитывался по следующей формуле $\sum a / \max a * 100$, где a – величина частоты совместных занятий, рассчитанных

по пятибалльной шкале, $\max a$ – максимальная величина, обозначающая частоту совместных занятий.

Таблица 14

Индексы частотности совместных занятий

| Категория занятий | Проживание | |
|--|------------|------|
| | Город | Село |
| Культурно-ориентированные | 37,8 | 32,1 |
| Развлекательные | 35,1 | 29,3 |
| Ориентированные на спорт и физическое развитие | 47,3 | 41,8 |
| Психологические | 38,0 | 31,9 |
| Хозяйственные | 54,1 | 57,0 |

Из данных табл. 14 следует, что индексы частотности совместных занятий в городе выше, чем в сельской местности по всем категориям, за исключением «Хозяйственных занятий».

Исследования Л.А. Хачатрян, Н.С. Кабановой, также подтверждают тот факт, что городские родители отдают предпочтение культурно-ориентированным практикам и занятиям, ориентированным на спорт и физическое развитие ребенка. Хозяйственные практики, напротив, более распространены в сельской местности. Относительно редкими как в городских, так и в сельских семьях являются психологические практики, в которых происходит согласование ценностных и нормативных порядков, самораскрытие и обсуждение животрепещущих семейных проблем [92, 192].

Очевидно, что в городской семье досуг оказывается более активным, в большей степени ориентированным на развитие детей, чем в сельской. Вышесказанное может являться одной из причин столь заметного повышения уровня развития компонентов речевой системы у городских детей.

Различия в развитии речи городских и сельских детей могут быть обусловлены другой причиной – *временными ресурсами семьи*, то есть количеством времени, проводимого родителями и детьми совместно. Иначе говоря, временные «затраты» городских родителей на общение с детьми как в будние, так и в выходные дни являются более значительными, чем у родителей в сельской местности. Закономерными в этой связи оказываются данные исследования Л. А. Хачатрян и Н. С. Кабановой [192] о том, что среди опрошенных в городе оказалось более чем в 1,5 раза меньше родителей (46%), которые указали на недостаток времени, затрачиваемого на общение с детьми, чем в сельской местности (74%). Тот факт, что сельские родители испытывают больший дефицит свободного времени, чем городские родители, может быть обусловлен тем, что в сельской местности помимо профессиональной занятости вне дома, существенных затрат требует работа в подсобном домашнем хозяйстве.

Особое внимание следует обратить на другой фактор, детерминирующий развитие речи ребенка, а именно – *доступность дошкольного образования*. Исследование проблем доступности дошкольного образования и перспектив его развития, проведенные Центром мониторинга и статистики образования по заказу Министерства образования РФ в рамках Федеральной программы развития образования, показали, что основными факторами, влияющими на доступность дошкольного образования, являются: территориальный – место проживания, социально-экономическое неравенство семей и здоровье детей. Каждый из этих трех факторов может порождать как прямое, так и относительное неравенство доступа к дошкольному образованию. Прямое неравенство в доступе к образованию понимается как полное отсутствие возможности получения этого образования, относительное – низкое качество предоставляемых услуг [156].

По данным Федеральной службы государственной статистики общая численность детей от рождения до 8 лет на территории Ярославской области на 1 января 2016 г. составляет 114793, в том числе 69 940 детей (61% детского

населения Ярославской области) охвачены дошкольным образованием. В городской местности проживает 93 995 детей, из них 48 301 получают образовательные услуги в 339 дошкольных образовательных учреждениях г.г. Ярославля, Рыбинска, Переславля-Залесского (51%). Численность детей, проживающих в сельской местности, составляет 20 798 детей, из них 12 799 детей получают образовательные услуги в 122 дошкольных образовательных учреждениях муниципальных районов Ярославской области (61%). Таким образом, охват городских и сельских детей дошкольным образованием в Ярославской области значимо не различается. В то же время необходимо отметить, что в муниципальных районах области существует неравенство, обусловленное отсутствием возможности выбора более качественного дошкольного образования при общем среднем и низком его уровне в сельской местности. По статистическим данным в Ярославской области психолого-педагогическую помощь детям оказывают 807 специалистов различного профиля (педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, социальные педагоги). Численность специалистов, которые оказывают специальные образовательные услуги детям в городе, составляет 718 человек, а в сельской – 89, то есть в 8 раз выше. Существенные различия в распределении специалистов, работающих в городской и сельской местности, свидетельствуют об относительном неравенстве доступа сельских детей к дошкольному образованию, то есть недостаточной возможности доступа к образованию желаемого качества, или несоответствие имеющихся форм, видов и уровня качества услуг требованиям родителей.

Поскольку дети, проживающие в сельской местности, зачастую не имеют возможности получать качественные образовательные услуги, они лишены и мощного потенциала психического, в том числе и речевого развития, который представляет собой детский сад. Важность данной детерминанты развития отмечалась отечественными учеными многократно. Так, М. И. Лисина [107], В. С. Мухина [130], О. С. Ушакова [184] утверждали, что в дошкольной образовательной организации связность речи, богатство

словарного запаса, чистота и выразительность произношения, правильность слоговой структуры слова вырабатываются у ребенка планомерным обучением, путем применения разнообразных методических приемов. Это, в конечном счете, обеспечивает эффективность процесса.

Подобную точку зрения защищала Е. И.Тихеева, которая отмечала, что общение ребенка со сверстниками влияет на усложнение содержания и структуры речи ребенка, а интересы развития его языка требуют постепенного расширения и углубления его связей [180]. Посещение ребенком детского сада оказывает положительное влияние на процесс речевого развития, так как там ребенок имеет постоянные контакты со сверстниками (а это в свою очередь является необходимым условием речевого развития) и специально, под руководством педагога обучается навыками осознанного анализа речи. Он овладевает основными речевыми умениями в области развития словаря, грамматики, связной речи, учится производить звуковой анализ слова. Овладение звуковым анализом слова способствует овладению чтением и письмом.

Таким образом, структура речевых нарушений различна у дошкольников с сохранным интеллектом городской и сельской популяции. В первой группе она представлена преимущественно фонетическим дефектом, фонетико-фонематическим недоразвитием речи, но при этом имеется достаточный словарный запас, сформирована грамматическая и связная речь, тогда как во второй группе присутствуют нарушения всех сторон речи.

Причинами низкого уровня развития речи сельских детей могут быть устойчивость и однообразие сельской среды; низкий образовательный уровень родителей; недостаточный социально-культурный и социально-экономический статус родителей; наличие местных диалектов; непосещение ребенком дошкольной образовательной организации и отсутствие систематических занятий по формированию лексико-грамматического строя и развитию связной речи, а также недостаток совместных семейных занятий,

в ходе которых дети естественным образом наследуют культурные ценности и речевые ресурсы родительской семьи.

Результаты, полученные нами на данном этапе исследования, свидетельствуют о необходимости оказания дифференцированной помощи детям старшего дошкольного возраста с учетом условий их проживания.

3.1.2. Особенности семейных взаимоотношений и речевое развитие ребенка

С нашей точки зрения, одним из механизмов развития речи ребенка может являться стиль родительского отношения к ребенку.

Для изучения связей между показателями речевого развития и параметрами семейных взаимоотношений в городских и сельских семьях были вычислены матрицы интеркорреляций с использованием рангового коэффициента корреляций Спирмена. Таблицы в полном объеме представлены в приложениях 6, 7, фрагменты со значимыми данными представлены в табл. 15, 16.

При анализе данных исследования наибольшее количество корреляций с показателями речевого развития имеет параметр семейных взаимоотношений «Гипопротекция». Обнаружена положительная корреляция ($r_s=0,39$; $p<0,001$) как в целом между уровнем речевого развития ребенка, проживающего в городе, и стилем родительского отношения к ребенку по типу «Гипопротекция», так и по отдельным показателям речевого развития: понимание речи ($r_s=0,22$; $p<0,01$), звукопроизношение ($r_s=0,40$; $p<0,001$), фонематические представления ($r_s=0,36$; $p<0,001$), слоговая структура слов ($r_s=0,37$; $p<0,001$), словарный запас ($r_s=0,34$; $p<0,001$), грамматический строй речи ($r_s=0,33$; $p<0,001$), связность речи ($r_s=0,32$; $p<0,001$).

Результаты корреляционного анализа показателей речевого развития и параметров семейных взаимоотношений в городских семьях

| Показатели речевого развития Параметры семейных взаимоотношений | уровень развития речи | понимание речи | Звукопроизношение | слоговая структура слов | фонематические представления | словарный запас | грамматический строй | связность речи |
|--|-----------------------|----------------|-------------------|-------------------------|------------------------------|-----------------|----------------------|----------------|
| гипопротекция | 0,39*** | 0,22** | 0,40*** | 0,37*** | 0,36*** | 0,34*** | 0,33*** | 0,32*** |
| недостаточность требований обязанностей ребенка | -0,11 | -0,16* | -0,06 | -0,09 | -0,13 | -0,02 | -0,15* | -0,17* |
| недостаточность требований запретов | -0,18** | -0,09 | -0,12 | -0,11 | -0,19** | -0,09 | -0,09 | -0,10 |
| неразвитость родительских чувств | 0,09 | -0,08 | 0,18** | 0,16* | 0,22** | 0,06 | 0,14* | 0,09 |
| вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания | -0,21** | -0,21** | -0,11 | -0,10 | -0,05 | -0,14* | -0,19** | -0,21** |

Условные обозначения:

*** - корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

** - корреляции на уровне значимости $p < 0,01$

* - корреляции на уровне значимости $p < 0,05$

Результаты корреляционного анализа показателей речевого развития и параметров семейных взаимоотношений в сельских семьях

| Показатели речевого развития Параметры семейных взаимоотношений | уровень развития речи | понимание речи | звукопроизношение | слоговая структура слов | фонематические представления | словарный запас | грамматический строй | связность речи |
|--|-----------------------|----------------|---------------------|-------------------------|------------------------------|-----------------|----------------------|----------------|
| чрезмерность требований-обязанностей ребенка | -0,10 | -0,05 | -0,20* | -0,17 | -0,10 | -0,09 | -0,09 | -0,18* |
| чрезмерность санкций | 0,11 | 0,17 | -0,19* | -0,16* | 0,12 | -0,15* | -0,16* | 0,12 |
| воспитательная неуверенность родителя | - 0,52*** | -0,42** | - 0,51*** | -0,33* | -0,18 | -0,46** | -0,35* | -0,35* |
| проекция на ребенка собственных нежелательных качеств | 0,11 | 0,10 | 0,28** | 0,15 | 0,09 | 0,15 | 0,18 | 0,11 |

Условные обозначения:

*** - корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

** - корреляции на уровне значимости $p < 0,01$

* - корреляции на уровне значимости $p < 0,05$

Таким образом, среди детей дошкольного возраста, проживающих в городской местности, относительно высокие оценки речевого развития имеют дети, родители которых применяют стиль воспитания «Гипопротекция». Данный факт не характерен для сельских детей. Отметим, что по данным нашего исследования уровень «Гипопротекции» в городских семьях значимо выше ($U=4096$; $p < 0,001$), чем в сельских.

С этими данными согласуется и другой результат. Выявлена положительная корреляция между параметром «Неразвитость родительских чувств» и уровнем развития звукопроизношения ($r_s=0,18$; $p<0,01$), фонематических представлений ($r_s=0,22$; $p<0,01$), слоговой структуры слов ($r_s=0,16$; $p<0,05$), грамматического строя речи ($r_s=0,14$; $p<0,05$).

Воспитание по типу «Гипопротекция» означает пониженное внимание к ребенку со стороны родителей. Родители мало интересуются делами, успехами, переживаниями ребенка. Формально запреты и правила в семье существуют, требования к ребенку предъявляются, но их выполнение не контролируется родителями. Недостаток внимания, истинного интереса родителей к его делам, волнениям, увлечениям делают ребенка одиноким в духовной жизни. Ситуация бесконтрольности, а порой и безнадзорности ребенка, вероятно, может быть обусловлена излишней занятостью и сосредоточенностью родителей на других жизненных проблемах, дефицитом времени, чрезмерной поглощенностью своими собственными интересами. Родители, мало интересующиеся потребностями детей, как ни парадоксально, создают предпосылки для усвоения детьми языковой культуры. Следовательно, нагрузку по формированию речи городского ребенка принимает на себя другая социальная среда – дошкольная образовательная организация и общество сверстников.

Подавляющее большинство авторов полагают, что адекватное возрасту взаимодействие между детьми необходимо для психического развития ребенка, формирования его личности и, в частности, для развития речи [11, 36, 101, 103, 106, 126, 130, 143, 147, 148].

Очевидно, что контакты ребенка со сверстниками – это особая сфера жизнедеятельности ребенка, которая существенно отличается от его общения со взрослым. Близкие взрослые обычно внимательны и доброжелательны к ребенку, окружают его теплом и заботой, учат определенным навыкам и умениям. Однако со сверстниками все происходит иначе. Дети менее внимательны и доброжелательны друг к другу. Они обычно не слишком

стремятся помочь ребенку, поддержать и понять его. Нередко это приводит к тому, что ребенку требуются большие вербальные усилия для установления контактов со сверстниками [108].

Коммуникативные действия ребенка в процессе общения со сверстниками обладают следующими особенностями. Во-первых, контакты со сверстниками отличаются яркой эмоциональной насыщенностью, повышенной экспрессивностью и интонационной выразительностью. Эта повышенная эмоциональность отражает особую свободу и раскованность, характерные для общения детей друг с другом.

Речевые контакты детей характеризуются нестандартностью и нерегламентированностью, отсутствием жестких норм и правил. Разговаривая с родителями, ребенок использует общепринятые высказывания и способы поведения. В общении со сверстниками дети более раскованны, говорят неожиданные слова, проявляют творчество и фантазию, что способствует самостоятельному речевому творчеству детей, проявлению их индивидуальности. По мнению М. И. Лисиной «Самобытное, творческое начало ребенка раньше всего и лучше всего проявляется именно в общении со сверстником, когда ничто не сковывает и не тормозит детской активности, никто не дает жестких образцов «как надо» и когда можно, не стесняясь, попробовать себя – на что я способен» [106].

Третья особенность коммуникаций дошкольников – преобладание инициативных действий над ответными. Особенно ярко это проявляется в неумении детей продолжить и развить диалог, который часто распадается из-за отсутствия встречной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициатива сверстника в большинстве случаев им не поддерживается. Гибкость отношения к партнеру, которая проявляется в чувствительности к его воздействиям и адекватности ответов, согласно данным Л. Б. Митяевой и Е. О. Смирновой, существенно меньше в сфере общения ребенка со сверстником. Разговаривая со взрослым, дошкольник скорее предпочитает слушать, чем говорить сам. В

контактах со сверстником ребенку значительно важнее высказаться самому, чем выслушать другого [126, 167].

Речевое общение со сверстниками значительно богаче по назначению и функциям. Речевые действия ребенка, направленные на сверстника, лексически более разнообразны. От взрослого он ждет оценки своих действий или информации. При взаимодействии со сверстниками от ребенка требуется умение четко формулировать свои намерения, доказывать свою правоту, планировать совместную деятельность, управлять действиями партнера, контролировать его действия [165].

Отмеченные характеристики коммуникативных действий определяют специфические особенности как вербальных, так и невербальных средств общения. При взаимодействии сверстников подавляющее большинство их контактов происходит с участием речи. Иначе говоря, сложный спектр отношений детей со сверстниками порождает разнообразие речевых контактов и требует умения выразить словами свои желания, настроения, требования, что способствует формированию основных компонентов речевой сферы ребенка.

Обобщая вышесказанное, отметим, что общение городских детей со сверстниками и педагогами стимулирует их к спонтанному и целенаправленному овладению речью. Роль родителей при этом сводится к «невмешательству». Отметим, что характерной положительной тенденции в развитии речи детей сельской местности мы не наблюдаем и видим там обратную ситуацию.

Иначе говоря, существует определенная разница в наличии воздействий компенсирующего характера на речь городских и сельских детей. Недостаток речевого общения в семье городской ребенок может с большей вероятностью компенсировать в среде общения со сверстниками, на целенаправленных индивидуальных и групповых занятиях, в процессе взаимодействия с педагогом. Речевая среда, окружающая сельского ребенка, не отличается

разнообразием форм и ситуаций, высоким уровнем культуры речи, широким кругом общения со взрослыми и сверстниками.

Положительную связь уровня гипопротекции с формированием речи детей, проживающих в городе, можно объяснить и другой причиной, а именно возможностью городских детей посещать занятия в организациях дополнительного образования. Дефицит времени на воспитание и внутрисемейное общение, оказывается следствием сверхзанятости значительной части современных родителей. Родители в городе, в результате сокращения временных затрат на взаимодействие с ребенком, стараются «пристроить» детей на дополнительные занятия, кружки и секции практически с самого раннего возраста. Посещение детьми кружков и секций способствуют приобретению новых умений и навыков, формированию ответственности и самостоятельности, установлению взаимоотношений со сверстниками и педагогами. Это имеет большое значение в формировании речи ребенка. К сожалению, большинство детей, проживающих в сельской местности, лишены возможности посещать какие-либо дополнительные занятия.

Довольно часто при типе воспитания «Гипопротекция» дети рано обретают самостоятельность, необходимую для развития личности, любознательности, творческого воображения, умственных и художественных способностей, коммуникативных навыков. Существует мнение, что самостоятельные умения ребенка закрепляются и проявляются в разнообразных видах деятельности. А. А. Леонтьев отмечает, что в процессе самостоятельной деятельности ребенок строит свое высказывание из известных ему элементов, однако составляет новые (для него) лексико-грамматические конструкции. Описывая роль самостоятельности в развитии речи детей, Т. Н. Ушакова подчеркивает, что «Развитие общего механизма речи опирается не столько на усвоение воспринятых слов, сколько на продуктивный принцип формирования языка. При этом происходит саморазвитие языковой системы, обеспечивающее поразительно быстрое

становление речи ребенка» [186]. Зарубежные исследователи рассматривают проблему понимания речи ребенком не только от безошибочного применения взрослыми грамматических правил в контексте общения, от умения ребенком выразить просьбу или утверждение, но и от уровня развития самостоятельности ребенка [R. Titone, H. Clark, E. Clark, J. Bruner, E. Bates, J. Weigl].

Параметр семейных взаимоотношений «Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» по данным нашего исследования отрицательно сказывается как в целом на уровне развития речи городских детей ($r_s = -0,21$; $p < 0,01$), так и на понимании речи ($r_s = -0,21$; $p < 0,01$), формировании словарного запаса ($r_s = -0,14$; $p < 0,01$), грамматического строя ($r_s = -0,19$; $p < 0,01$) и связности речи ($r_s = -0,21$; $p < 0,01$).

Сам по себе факт связи между изучаемыми параметрами можно объяснить действием следующих механизмов. Для ребенка дошкольного возраста характерна тесная эмоциональная привязанность к родителям, причем не в виде зависимости от них, а в виде потребности в любви, уважении, признании. В этом возрасте ребенок недостаточно ориентируется в тонкостях межличностного общения, не способен понимать причины конфликтов между родителями, не владеет средствами для выражения собственных чувств и переживаний. Поэтому, с одной стороны, частые ссоры между родителями воспринимаются ребенком как тревожное событие, ситуация опасности (в силу эмоционального контакта с матерью). С другой стороны, он склонен чувствовать себя виноватым в возникшем конфликте, поскольку не может понять истинных причин происходящего и объясняет все тем, что он не оправдывает надежд родителей и не достоин их любви. Таким образом, множественные конфликты, публичные ссоры между родителями вызывают у детей дошкольного возраста постоянное чувство беспокойства, неуверенности в себе, эмоционального напряжения и могут стать источником их психологического и речевого неблагополучия.

Следует отметить, что речевое поведение родителей в конфликтной ситуации имеет определенные особенности и характеризуется спонтанностью и применением разнообразных негативных средств выразительности речи, лексики, морфологических категорий, синтаксических конструкций, которые создают отрицательный речевой и эмоциональный фон в семье. В ситуации конфликта родители употребляют слова с повышенной измененной интонацией, средства негативной оценки, экспрессивные слова и обороты, находящиеся в пределах литературного словоупотребления, а также грубо-просторечную и обценную лексику [13]. Негативное речевое поведение родителей не может оказывать положительное влияние на речевое развитие ребенка. Во-первых, в этой ситуации действует механизм подражания, ребенок неосознанно воспринимает, а в дальнейшем воспроизводит речевые средства общения родителей. Во-вторых, стереотипность, ускоренный темп речи родителей в конфликтной ситуации вызывает у детей трудности усвоения звуковой и слоговой структуры слов, формировании грамматического строя речи.

Сложнее объяснить, что связь конфликтности родителей и речевого развития детей характерна лишь для городских условий. Можно предположить, что именно в городе существенно различается речевое поведение людей на работе, где они сдержанны, и в быту, где нередко позволяют себе иной стиль общения.

Рассмотрим связь параметра семейных взаимоотношений «Недостаточность требований-обязанностей, предъявляемых к ребенку со стороны родителей» с особенностями речевого развития ребенка. В городских семьях этот параметр отрицательно коррелирует с пониманием речи ($r_s = -0,16$; $p < 0,05$), грамматическим строем ($r_s = -0,15$; $p < 0,05$), связностью речи ($r_s = -0,17$; $p < 0,05$). Минимальность обязанностей у детей во многих городских семьях, трудность привлечения их к каким-либо домашним делам негативно сказывается на их речевом развитии. Ребенок не может найти для себя продуктивный вид деятельности и чрезмерно увлекается,

например, просмотром телевизора, компьютерными играми. Для родителей эта ситуация является вполне удобной. Городской ребенок увлечен такой деятельностью и не доставляет неудобства окружающим, а родители, ориентированные на карьерный рост, ставят свои собственные удобства и интересы выше интересов ребенка, что в современном обществе принято называть «качеством жизни», которое не должно пострадать в результате рождения ребенка. Чрезмерное увлечение компьютерными играми, просмотром телевизора Е. А. Лошинская считает прямым фактором, тормозящим развитие речи. Во-первых, постоянный речевой и музыкальный фон активно понижает уровень слухового восприятия. Во-вторых, речь перестает восприниматься как побудительный сигнал. В-третьих, яркая картинка, с одной стороны, провоцирует асинхронность развития зрительного и слухового внимания, с другой стороны, действует возбуждающе, что не полезно для центральной нервной системы и, как следствие, для общего развития ребенка в целом [110]. Телевизор и компьютер создают ситуацию, когда речь фоном звучит около ребенка, но она не направлена на него и не провоцирует его ответную речевую реакцию.

Проблема, на наш взгляд, состоит не только в том, что родители заняты просмотром телевизионных передач, а скорее в том, что постоянный речевой фон сложной, внеконтекстной для ребенка речи повышает пороги фонетико-фонематической дифференцировки и значительно затрудняет смысловую обработку речи, обращенной к ребенку со стороны родителей.

Однако в группе сельских детей значимая корреляция между параметром «Недостаточность требований-обязанностей, предъявляемых к ребенку со стороны родителей» и особенностями речевого развития отсутствует. Данное обстоятельство можно объяснить тем, что у сельских детей пристрастие к Интернету и компьютерным играм встречается реже, чем у городских.

Обнаружено, что достаточно высокий уровень развития речи имеют городские дети, по отношению к которым родители предъявляют

недостаточные требования в выполнении обязанностей. Этот факт отражает отрицательная связь параметра «Недостаточность требований – запретов к ребенку со стороны родителей» с уровнем развития речи ($r_s = -0,18$; $p < 0,01$). Во многих городских семьях можно увидеть ситуацию, когда родители пытаются следовать любым потребностям, желаниям ребенка и снижают количество и качество требований, предъявляемых к нему. По сути родители разрешают детям «все возможное» и каких-либо запретов для ребенка практически не существует. Возможно, ослабление родительского контроля над поведением ребенка позволяет ему найти такие условия среды, которые позволили бы раскрыть не только свои индивидуальные задатки, но и повысить уровень языковой компетенции. Этот результат согласуется с механизмом развития речи, описанным Д. Н. Черновым в процессе исследования социокультурной обусловленности становления языковой компетенции в младшем подростковом возрасте [201]. По его мнению изменения стилевых предпочтений родителей в воспитании в сторону снижения контролирующей функции способствуют становлению его речи.

В сельских семьях мы наблюдаем противоположную картину: чем больше невыполнимых требований предъявляются к ребенку, тем хуже его речевое развитие и велика вероятность появления речевых нарушений. Подтверждением данной точки зрения является отрицательная связь параметра «Чрезмерность требований-обязанностей, предъявляемых к ребенку со стороны родителей» со звукопроизношением ($r_s = -0,20$; $p < 0,05$) и связностью речи ($r_s = -0,18$; $p < 0,05$).

Этот результат можно объяснить особенностями моделей детско-родительских взаимоотношений в двух группах семей: в сельской местности модель демократических детско-родительских взаимоотношений распространена в меньшей степени, чем в городе. Данный факт объясняется большей укорененностью в селе патриархальных традиций и преобладанием авторитарных установок относительно воспитания семей [88]. Авторитарные родители требуют от ребенка беспрекословного подчинения и не считают, что

должны ему объяснять причины своих указаний и запретов, они жестко контролируют все сферы жизни, подавляют инициативу.

Следуя авторитарным установкам, родители в сельских семьях ставят перед ребенком сложные задачи, не всегда соответствующие его возможностям, желаниям и ограничивающие детскую самостоятельность. В этом случае ребенок часто не соответствует требованиям родителей, у него формируется комплекс неполноценности, неуверенность в себе, заниженная самооценка. Факт того, что высокая требовательность и контроль со стороны родителей, наделение обязанностями с использованием принуждения приводят к снижению самооценки у детей дошкольного возраста, подтверждается исследованиями Л. Л. Баландиной [17].

Заниженное представление ребенка о собственных возможностях и способностях может повлечь появление неуверенности в отношениях со взрослыми и сверстниками, что не способствует развитию речи.

Следует отметить, что основной особенностью авторитарности выступает частотность в речи родителей высказываний, направленных на регулирование или ограничение поведения ребенка (прежде всего запретов и указаний, выраженных в форме императивов, и шире – директивных высказываний в различной грамматической форме). По мнению зарубежных исследователей высокий процент директив может характеризовать стиль воспитания, при котором мать не склонна включать ребенка в дискурс (D. Corte, Benedict, Klein, 1983; Hoff-Ginsberg, 1991; McDonald, Pien, 1982). Богатому директивами стилю воспитания обычно противопоставляют стиль коммуникации родителя, насыщенный «вербальной стимуляцией» по отношению к ребенку, под которой чаще всего понимаются вопросы детям и ответы на вопросы детей, а также реплики, продолжающие начатую ребенком тему. Названные стили воспитания могут проявляться по-разному в зависимости от организации семейного функционирования и оказывать различное влияние на языковую компетентность городского и сельского ребенка.

Нарушения развития отдельных компонентов речевой системы могут возникнуть и в других семейных обстоятельствах. Так, например, в совокупности с вышеуказанными данными параметр «Чрезмерность санкций» по отношению к ребенку со стороны родителей в сельской семье отрицательно влияет на уровень развития звукопроизношения ($r_s = -0,19$; $p < 0,05$), слоговой структуры слов ($r_s = -0,16$; $p < 0,05$), словарного запаса ($r_s = -0,15$; $p < 0,05$), а также грамматического строя речи ($r_s = -0,16$; $p < 0,05$). По материалам исследования культуры воспитания, поощрения и наказания детей в российских семьях (Москва, 2011) [92] для родителей в сельской семье характерен жестокий тип воспитания, обычна приверженность к применению строгих наказаний, чрезмерное реагирование даже на незначительные нарушения поведения детей. В сельских семьях в среднем физическое наказание применяется чаще (раз в месяц и чаще – 57,6%), в городских реже (46,9%). Все виды наказания, которые сельские родители применяют в отношении детей, можно поделить на несколько категорий. Во-первых, это различные формы физического воздействия. Во-вторых, это ограничения разного рода, включая ограничения передвижения (ставить в угол, запрещать гулять, запрещать встречаться с друзьями или знакомыми). В-третьих, наказанием становится политика ограничений по отношению к возможным развлечениям – запрет просмотра телевизора, видео или компьютерных игр. В-четвертых, в арсенале наказаний всегда находятся традиционные способы коммуникационного воздействия, включающие в себя полный отказ от общения или же «отчитывание», общение на повышенных тонах. И, наконец, в-пятых, ребенка могут заставлять в дополнение к уже имеющимся обязанностям выполнять какие-то домашние работы или физические упражнения.

Материалы отечественных исследований [92] подтверждают тот факт, что именно физическое наказание используется сельскими родителями чаще, чем другие возможные санкции. Реже используются ограничения в передвижении или запреты на развлечения (в сельской местности – 6,0%, в

городе – 1,7% от общего числа наказаний), избивание тяжелым предметом (4,0% и 2,5%), отказ от общения с ребенком (8% и 3,4%).

Нанесение ребенку физических повреждений, телесных наказаний может привести к отставанию в развитии, враждебному поведению, что способствует появлению речевой агрессии. Речевая агрессия проявляется в самых разнообразных типах негативных высказываний: оскорблениях, враждебных замечаниях, грубых требованиях, обвинениях. Негативные типы высказываний и отрицательное вербальное воздействие затрудняют формирование у ребенка навыков эффективной речевой коммуникации. Вероятно, трудности речевой коммуникации могут проявляться в недостаточной сформированности системных отношений между лексическими единицами языка, а именно, в ограниченности объема пассивного и активного словаря, трудностях выделения существенных семантических признаков, недостаточной актуализации лексики в связной речи и активности процесса поиска слов.

Нередко недоразвитие детской речи может возникнуть в ситуации запрета со стороны родителей различных культурно-досуговых мероприятий и возможных развлечений, недостаток которых отчасти обусловлен однообразием сельской местности. Отсутствие правильно организованной культурно-досуговой деятельности оказывает негативное влияние на формирование у ребенка коммуникативных навыков. Подчеркивая данный аспект, Ю. А. Стрельцов выделил содержательные виды межличностной коммуникации детей, проявляющиеся в досуговой деятельности и способствующие развитию коммуникативных навыков: коммуникации в процессе отдыха и развлечений; в ходе потребления духовных ценностей; на основе созидания духовных ценностей; коммуникации, связанные с деятельностью по распространению духовных ценностей [178]. По его мнению, в процессе досугового общения между родителями и ребенком, либо в процессе общения ребенка со сверстниками велика роль диалогических

форм речи, характерной чертой которой является естественное чередование высказываний.

Таким образом, рассматривая специфику применений неблагоприятных мер по отношению к детям в сельских семьях, следует отметить, что такие виды наказаний, как физическое воздействие, отрицательное коммуникативное воздействие, ограниченность передвижений, запрет возможных развлечений, оказывают непосредственное негативное влияние на личностное и речевое развитие ребенка.

Негативно на речевом развитии ребенка сказывается и такая особенность воспитания родителей сельской местности, как «Воспитательная неуверенность». Об этом свидетельствуют значимые отрицательные связи «Воспитательной неуверенности родителей» с пониманием речи ($r_s = -0,42$; $p < 0,01$), звукопроизношением ($r_s = -0,51$; $p < 0,001$), слоговой структурой слов ($r_s = -0,33$; $p < 0,05$), словарным запасом ($r_s = -0,46$; $p < 0,01$), грамматическим строем ($r_s = -0,35$; $p < 0,05$), связностью речи ($r_s = -0,35$; $p < 0,05$).

«Неуверенные» родители могут не являться авторитетной фигурой для своего ребенка. Низкая самооценка родителей, снижение их авторитета в глазах детей могут быть обусловлены их финансовой несостоятельностью, ухудшающей материальное положение семьи. Именно для сельских условий характерно отсутствие работы у одного, а порой и у обоих родителей [56]. Низкий авторитет родителей, недостаточная степень родительского убеждающего воздействия, могут существенно ограничить стремление ребенка подражать родителям, заимствовать и воспроизводить образцы их правильной речи, лексико-грамматические конструкции, готовые диалогические реплики. Нежелание ребенка усваивать правильные речевые образцы родителей может быть вызвано отсутствием факторов, определяющих желание ребенка подражать родителям – новизна и информативность речи взрослых. Отсутствие в речи родителей информативных лексических единиц приводит к снижению речевой активности.

В исследованиях М. М. Алексеевой [4], Ф. А. Сохина [172] отмечается, что дети учатся говорить благодаря слуху и способности к подражанию. Дошкольники говорят то, что слышат, так как внутренние механизмы речи образуются у ребенка только под влиянием систематически организованной речи взрослых. Подражание является одним из основных механизмов овладения детьми родным языком.

Выделенный нами аспект отмечается и другими авторами. Большинство авторов признает, что подражание, хотя и не является фактором первостепенной значимости, но, тем не менее, важно. Так, по данным Блума, подражание как способ усвоения речи используется одними детьми и не используется другими [213]. Некоторые авторы подчеркивают, что речевое подражание – это не пассивное копирование случайных слов или языковых структур, а имитация тех элементов языка, которые только начали появляться в спонтанной речи ребенка и находятся в процессе заучивания [136] и считают подражание полезным только в обучении лексике [231, 232].

Таким образом, воспитательная неуверенность родителей и их заниженная самооценка не способствует развитию детской речи.

В некоторых других случаях наблюдаются единичные взаимосвязи отдельных параметров семейных взаимоотношений и показателей речевого развития, они не поддаются однозначной интерпретации, и их можно рассматривать как случайный результат.

3.1.3. Общение между супругами и речевое развитие ребенка

Другим механизмом развития речи детей могут быть особенности общения между супругами. Для диагностики особенностей общения между супругами нами использовался ранее указанный опросник Ю. А. Алешиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской [105].

С помощью опросника были изучены особенности общения между супругами в 102 городских и 89 сельских супружеских парах. В табл. 17 отражены средние баллы, набранные испытуемыми в ходе проведения

методики. Чем выше балл по любой из шкал, тем более выражена данная особенность в отношениях супругов.

Таблица 17

Средние показатели результатов диагностики общения между супругами в городских и сельских семьях

| Параметр общения между супругами | Средние значения | |
|---|------------------|----------------|
| | Городские семьи | Сельские семьи |
| Доверительность общения (оценка себя) | 14,68 | 15,18 |
| Доверительность общения (оценка партнера) | 14,27 | 14,40 |
| Взаимопонимание между супругами (оценка себя) | 16,77 | 16,97 |
| Взаимопонимание между супругами (оценка партнера) | 16,17 | 16,20 |
| Сходство супругов во взглядах | 14,91 | 14,36 |
| Общие символы семьи | 13,66 | 13,80 |
| Легкость общения между супругами | 15,80 | 15,98 |
| Психотерапевтичность общения | 14,73 | 14,84 |

Анализируя данные таблицы, можно сказать, что существенных значимых различий между особенностями общения супругов в городской и сельской семье мы не обнаружили. Тем не менее, процентное значение по отдельным параметрам в городе и селе различное (см. приложение 8).

Данные диагностики иллюстрируют тот факт, что отношения между супругами, как в городских, так и в сельских семьях не могут быть совершенными. Позитивное общение в семье обеспечивает согласованность и целенаправленность усилий супругов для достижения тех или иных целей, важных для семьи, а также для удовлетворения индивидуальной потребности личности в духовной близости с супругом. Мы предположили, что существует некоторая связь между особенностями речевого развития ребенка и основными параметрами общения между его родителями (сходство во взглядах, доверительность, взаимопонимание, легкость общения).

Для выявления связи между особенностями взаимоотношений супругов и уровнем речевого развития детей мы сопоставили данные о состоянии речевой сферы ребенка с особенностями общения между его родителями. Результаты корреляционного анализа показателей речевого развития и особенностей общения между супругами в городских и сельских семьях представлены в табл. 18, 19.

Таблица 18

Результаты корреляционного анализа показателей речевого развития и особенностей общения между супругами в городских семьях

| Показатели речевого развития | уровень развития речи | понимание речи | звукопроизношение | слоговая структура слов | фонематические представления | словарный запас | грамматический строй | связность речи |
|---|-----------------------|----------------|--------------------|-------------------------|------------------------------|--------------------|----------------------|--------------------|
| Особенности общения между супругами | | | | | | | | |
| Доверительность общения (оценка себя) | 0,26** * | 0,19** | 0,25** * | 0,28** * | 0,31** * | 0,28** * | 0,28** * | 0,31** * |
| Доверительность общения (оценка партнера) | 0,14* | 0,09 | 0,11** | 0,19** | 0,22** | 0,21** | 0,18** | 0,21** |
| Взаимопонимание между супругами (оценка себя) | -0,11 | -0,01 | -0,11 | -0,15* | -0,13 | -0,08 | -0,06 | -0,11 |
| Взаимопонимание между супругами (оценка партнера) | -0,07 | 0,04 | 0,00 | -0,11 | -0,09 | -0,13 | -0,11 | -0,09 |
| Сходство супругов во взглядах | -0,05 | -0,02 | -0,09 | -0,12 | -0,11 | -0,07 | -0,10 | -0,10 |
| Общие символы семьи | 0,20** | 0,18** | 0,24** * | 0,22** | 0,18** | 0,18** | 0,19** | 0,22** |
| Легкость общения между супругами | -0,04 | 0,11 | -0,03 | -0,05 | -0,02 | -0,04 | 0,01 | -0,05 |
| Психотерапевтичность общения | 0,11 | 0,01 | 0,10 | 0,17* | 0,15* | 0,10 | 0,14* | 0,14* |

Условные обозначения:

*** - корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

** - корреляции на уровне значимости $p < 0,01$

* - корреляции на уровне значимости $p < 0,05$

Результаты корреляционного анализа показателей речевого развития и особенностей общения между супругами в сельских семьях

| Показатели речевого развития | уровень развития речи | понимание речи | звукопроизношение | слоговая структура слов | фонематические представления | словарный запас | грамматический строй | связность речи |
|---|-----------------------|--------------------|-------------------|-------------------------|------------------------------|--------------------|----------------------|--------------------|
| Особенности общения между супругами | | | | | | | | |
| Доверительность общения (оценка себя) | 0,19* | 0,11 | 0,08 | 0,08 | 0,15 | 0,19* | 0,18 | 0,19* |
| Доверительность общения (оценка партнера) | 0,19* | 0,06 | 0,06 | 0,02 | 0,05 | 0,18 | 0,17 | 0,17 |
| Взаимопонимание между супругами (оценка себя) | -0,14 | -0,04 | -0,17 | -0,19* | -0,02 | -0,12 | -0,21* | -0,09 |
| Взаимопонимание между супругами (оценка партнера) | -0,10 | -0,07 | -0,10 | -0,11 | -0,09 | -0,06 | -0,10 | -0,10 |
| Сходство супругов во взглядах | -0,05 | -0,08 | -0,07 | -0,03 | -0,11 | -0,06 | -0,09 | -0,05 |
| Общие символы семьи | - 0,27** | -0,22* | -0,19* | -0,20* | -0,14 | - 0,28** | -0,22* | -0,24* |
| Легкость общения между супругами | - 0,25** | - 0,29** | -0,24* | -0,20* | -0,16 | -0,21* | -0,22* | - 0,26** |
| Психотерапевтичность общения | 0,11 | 0,06 | 0,02 | 0,00 | 0,06 | 0,10 | 0,22* | 0,06 |

Условные обозначения:

*** - корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

** - корреляции на уровне значимости $p < 0,01$

* - корреляции на уровне значимости $p < 0,05$

Сопоставление результатов исследования речевого развития детей и особенностей общения между их родителями показало, что если в отношениях между супругами присутствует дефицит коммуникативных связей, отсутствие искренности и взаимопонимания, несогласованность семейных установок, то в речевой сфере их детей имеются некоторые

отклонения. Следует отметить, что особенности общения между супругами, имеющие низкий показатель по одному из параметров, обнаруживают невысокие результаты и по остальным признакам. Иными словами, если семейная атмосфера отличается напряженностью и конфликтностью, то общий уровень показателей особенностей общения между супругами будет достаточно низким. Минимизация общения между супругами приводит к существенному снижению объема и качества коммуникации родителя с ребенком.

Более развернутые результаты дает анализ взаимосвязи особенностей общения и конкретных показателей речевого развития ребенка.

Так, по шкале «Доверительность общения» 41% городских и 35% сельских испытуемых оценили свое доверие к партнеру ниже среднего значения. Отсутствие доверия между супругами в этой части обследуемых семей свидетельствует о нарушении нормального функционирования семьи, что, в свою очередь, неблагоприятно сказывается на эмоциональном развитии ребенка, а в дальнейшем и на речевом. Подтверждением данной точки зрения является положительная связь на статистически высоком уровне значимости данного параметра общения между супругами в городских семьях с уровнем речевого развития ($r_s=0,26$; $p<0,001$), пониманием речи ($r_s=0,19$; $p<0,01$), звукопроизношением ($r_s=0,25$; $p<0,001$), слоговой структуры слов ($r_s=0,28$; $p<0,001$), фонематическими представлениями ($r_s=0,31$; $p<0,001$), словарным запасом ($r_s=0,28$; $p<0,001$), грамматическим строем ($r_s=0,28$; $p<0,001$), связностью речи ($r_s=0,31$; $p<0,001$); в сельских семьях также с уровнем речевого развития ($r_s=0,19$; $p<0,05$), словарным запасом ($r_s=0,19$; $p<0,05$), связностью речи ($r_s=0,19$; $p<0,05$).

По мнению О. О. Гониной, при низком уровне доверия между супругами у ребенка проявляются такие черты, как неуверенность в себе, тревожность и внутренняя напряженность [49]. У детей можно заметить разницу в их речевом поведении на занятиях и вне занятий. Вне занятий это живые, общительные и непосредственные дети, на занятиях – они зажаты и

напряжены. Отвечают на вопросы тихим и глухим голосом, могут даже начать заикаться. Речь детей может быть как очень быстрой, торопливой, ускоренной, так и замедленной, заторможенной. С одной стороны, можно наблюдать многословность, излишнюю обстоятельность в разъяснениях, а с другой – ограниченность словарного запаса, нарушения грамматического строя и отсутствие связности речи. Тревожные и неуверенные в себе дети испытывают трудности включения в различные виды деятельности, способствующие активизации разных сторон речи. Именно в деятельности ребенок учится интонационно и правильно проговаривать предложения простой и сложной структуры, четко произносить звуки и слова различной слоговой структуры, развивает речевое дыхание, находит разнообразные выразительные средства.

У детей дошкольного возраста в период формирования речи велика вероятность появления «речевой тревожности». Речевая тревожность, возникающая у детей в ситуации речевого неуспеха (заикание, затрудненное общение, неудачный опыт речевого общения и т.д.), является в некоторых случаях реакцией на проблему недостаточного доверия между супругами. В случае неоднократного повторения неудачи (у сензитивных детей – однократного) появляются склонности к устойчивому проявлению тревожности [30]. Данное явление, по многочисленным наблюдениям, появляется у детей с недостатками речевого развития достаточно рано. Как писала Р. Е. Левина, у детей дошкольного возраста наряду с пониманием речи формируется и отношение к собственной речи: появляется реакция на непонятность ее для других. Она отмечает, что усложнение способов речевого общения сопровождается эмоциональным напряжением, связанным с переживанием содержания общения, оценкой коммуникативной ситуации, выбором словесных средств, трудностями планировании схемы высказывания, их самостоятельным конструированием, мгновенной перестройкой в ответ на изменение обстановки и т.д. [97]. Таким образом, искренние и доверительные отношения между супругами позволяют им

правильно строить содержательное речевое общение с ребенком, от которого зависит формирование интонационной стороны речи, содержание семантического поля, связность речевых высказываний.

Отрицательная связь выявлена между параметром «Взаимопонимание между супругами» и уровнем сформированности у детей слоговой структуры слов. Можно предположить, что чрезмерная увлеченность супругов друг другом может привести к отсутствию необходимого коммуникативного микроклимата взаимопонимания с ребенком [32, 111, 176, 195].

По результатам нашего исследования это негативно отражается на формировании слоговой структуры слов у детей в городских ($r_s = -0,15$; $p < 0,05$) и сельских ($r_s = -0,19$; $p < 0,05$) семьях. Формирование слоговой структуры слов в онтогенезе ребенка осуществляется поэтапно. Ребенок начинает говорить с упрощенных слов в силу своих несовершенных возрастных особенностей: у него нет еще отработанной артикуляции, нет полноценного фонематического слуха, он с трудом устанавливает последовательность звуков и слогов в слове. По мере взросления все эти механизмы постепенно совершенствуются. Для правильного формирования обозначенного показателя речи необходимо многократное повторение взрослым слов сложной слоговой структуры. Это станет для ребенка физиологически сильным и часто повторяющимся словесным раздражителем. Отсутствие в семье необходимого взаимопонимания с ребенком, «увлеченности ребенком», эмоционального контакта с ним приводит к недостатку коррекционно-развивающих приемов и качественных речевых образцов. У детей обнаруживаются перестановки звуков и слогов в словах, упрощение и искажение структуры слов, а по мере увеличения словарного запаса трудности детей в овладении структурой слов становятся более значительными. Эти нарушения почти не поддаются спонтанной компенсации и с трудом преодолеваются при направленной коррекции.

У детей, проживающих в сельской местности, вышеобозначенный параметр семейного общения также отрицательно влияет и на формирование

грамматического строя речи ($r_s = -0,21$; $p < 0,05$). Нарушение грамматического строя речи у детей характеризуется неоднородностью и вариативностью симптоматики: от незначительной недостаточности формирования морфологической и синтаксической системы языка до выраженных аграмматизмов в экспрессивной речи.

Что касается такого параметра, как «Сходство супругов во взглядах», то в ходе нашего исследования не было выявлено его влияния на речевую сферу городских и сельских детей.

Важным фактором успешности межличностных отношений супругов является наличие в их общении «общих символов», которые могут выступать в самой разной форме, – это свой, никому другому «не понятный» семейный язык, который подразумевает наличие ласковых имен, обращений, семейных традиций и др.) [105]. По данным нашего исследования 59% городских и 53% сельских супругов фиксируют существование между ними «семейного» языка. В городских семьях параметр «Общие символы семьи» положительно коррелирует с уровнем речевого развития ($r_s = 0,20$; $p < 0,01$) и со всеми показателями развития речи (понимание речи ($r_s = 0,18$; $p < 0,01$), звукопроизношение ($r_s = 0,24$; $p < 0,001$), слоговая структура слов ($r_s = 0,22$; $p < 0,01$), фонематические представления ($r_s = 0,18$; $p < 0,01$), словарный запас ($r_s = 0,18$; $p < 0,01$), грамматический строй ($r_s = 0,19$; $p < 0,01$), связность речи ($r_s = 0,22$; $p < 0,01$). Полученные результаты можно объяснить особенностями лексики городской и сельской семьи. Специфика словарного запаса и грамматического строя речи каждой отдельной семьи определяется особенностями быта, семейными речевыми традициями, существованием характерных семейных жестов, семейным речетворчеством, неповторимостью и своеобразием языковых личностей членов семьи.

Спектр коммуникативных ситуаций в городской семье шире, чем в сельской. Сельская семья, в отличие от городской, изолирована от внешних воздействий, постоянного коммуникативного обмена между семьей и ее социальным окружением не происходит. В городской семье в наибольшей

степени речевая общность семейного языка проявляется на уровне лексики и фразеологии. Это касается состава «семейного словаря», соотношения активного и пассивного запаса слов супругов. В городском общении заложен большой потенциал творчества, в том числе и языкового. Атмосфера непринужденного семейного общения открывает широкий простор для обогащения языка [153].

При наличии в семье «общих символов» коммуникация между супругами отличается эмоциональной насыщенностью, интенсивностью и неформальностью. Речевая сторона общения между супругами имеет сложную многоярусную структуру, различные стилистические разновидности и приемы. Иначе говоря, речевое общение супругов имеет свое вербальное выражение на разных уровнях языка. Особенно ярко это проявляется в жанрово-тематическом характере коммуникации: активное использование диалогов вопросно-ответного типа, просьб, уговоров, наставлений, рассуждений, советов и др. В процессе такого речевого взаимодействия актуализируется тематика, связанная с организацией распорядка дня ребенка, текущими семейными делами, здоровьем, работой, поведением ребенка, межличностными отношениями.

Отметим, что речевое поведение городских родителей (при наличии в семье «общих символов», открытости и экспрессивности семейного языка) отличается «словесностью», нежели «действительностью». Под «словесностью» речи мы понимаем вербальную активность родителей, их речевое своеобразие.

«Словесность» речи городских супругов может предопределять вариативность компонентов их коммуникации, которая проявляется через использование существительных, образованных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, притяжательных, относительных и качественных прилагательных, различных видов местоимений, глаголов совершенного и несовершенного вида. Следовательно, в активной речи дети употребляют слова, обозначающие предметы, действия и качества предметов, слова с

обобщенным, абстрактным, и переносным значением, слова-антонимы. Грамматический строй речи у детей представлен формами существительных с уменьшительно-ласкательным («платище», «ремешок») и увеличительным значением («сапожище», «ножище»), со значением единичности («горошинка», «изюминка», «пушинка»); прилагательных со значением соотнесенности («пуховый», «клюквенный», «сосновый»), прилагательных, характеризующих эмоционально-волевое и физическое состояние объектов («хвастливый», «улыбчивый»); сложными словами («листопад», «снегопад», «мышеловка»); глаголами с противоположным значением («впустить – выпустить», «вкатить – выкатить»).

Исходя из этого, можно констатировать, что наличие «семейного» языка между супругами и вместе с тем использование в речи городских супругов большого и разнообразного количества синтаксических и лексических единиц оказывает положительное влияние на развитие речи их детей. Коммуникативная активность родителей способствует формированию пассивной и импрессивной речи ребенка, грамматической стороны его речи.

Противоположную картину мы наблюдаем в сельских семьях. Об этом свидетельствуют отрицательные корреляции между рассмотренным выше параметром «Общие символы семьи» и уровнем развития речи ($r_s = -0,27$; $p < 0,01$) и показателями речи (понимание речи ($r_s = -0,22$; $p < 0,01$), звукопроизношение ($r_s = -0,19$; $p < 0,05$), слоговая структура слов ($r_s = -0,20$; $p < 0,05$), словарный запас ($r_s = -0,28$; $p < 0,01$), грамматический строй ($r_s = -0,22$; $p < 0,01$), связность речи ($r_s = -0,26$; $p < 0,01$)). Полученные результаты можно объяснить спецификой коммуникации между супругами.

Анализируя «семейный» язык супругов, проживающих в сельской местности, В. Е. Гольдин отмечает, что он характеризуется отсутствием принятых этикетных формул и действий, повышенным тоном речи, использованием ненормативной лексики, односторонним или двусторонним отказом членов семьи от общения, их большей раскованностью и свободой в речевых поступках [48].

Связь формирования речи ребенка и культуры речевого поведения его родителей очевидна. Под влиянием внешнего окружения, культуры речи родителей ребенок нередко копирует разговорную речь, негативную модель поведения и общения. Это не побуждает ребенка к формированию грамотной речи, овладению языком, его грамматическим строем речи, лексикой, фонетикой.

Данные исследования, полученные по шкале «Психотерапевтичность общения», в 59% городских и 57% сельских семей выше среднего значения.

Это означает, что при взаимном общении супруги могут использовать адекватные способы снятия напряжения, применяют конструктивные способы для разрешения противоречий, пытаются понять и могут поставить себя на место партнера.

Межличностное семейное общение, основанное на открытости и активности коммуникации супругов, конгруэнтности и согласованности семейных ценностей и установок, благоприятствует формированию психологически комфортной атмосферы в семье. Речевому благополучию ребенка, как в городской, так и в сельской семье способствуют доброжелательная атмосфера семейных отношений, которая дает чувство защищенности, любви и принятия, стимулирует и направляет его развитие. Свидетельством этого факта является выявленная положительная корреляция в группе городских семей между параметром «Психотерапевтичность общения между супругами» и уровнем развития у детей слоговой структуры слов ($r_s = 0,17$; $p < 0,05$), фонематических представлений ($r_s = 0,15$; $p < 0,05$), грамматического строя ($r_s = 0,14$; $p < 0,05$), связности речи ($r_s = 0,14$; $p < 0,05$), а в группе сельских семей между указанным параметром и грамматическим строем речи ($r_s = 0,22$; $p < 0,05$). Эти результаты естественны и свидетельствуют о своевременном и правильном речевом развитии детей, воспитывающихся в доброжелательной атмосфере семейных отношений.

Гармоничная атмосфера семейных отношений располагает к общению всех членов семьи, в процессе которого возможно подражание ребенка речи

взрослых. Именно на основе подражания, путем усвоения лексических и грамматических обобщений в процессе разнообразной речевой практики у ребенка происходит формирование морфологической и синтаксической системы языка. Заметим, что основой для усвоения лексико-грамматического строя речи ребенка является познание отношений и связей окружающей действительности, которые выражены в грамматических формах.

Неоднозначной на первый взгляд кажется отрицательная связь параметра «Легкость общения между супругами» в сельских семьях с практически всеми показателями речевого развития (понимание речи ($r_s = -0,29$; $p < 0,01$), звукопроизношение ($r_s = -0,24$; $p < 0,05$), слоговая структура слов ($r_s = -0,20$; $p < 0,01$), словарный запас ($r_s = -0,21$; $p < 0,05$), грамматический строй ($r_s = -0,22$; $p < 0,05$), связность речи ($r_s = -0,26$; $p < 0,01$). Данный параметр характеризует возможность беспрепятственного установления контактов между супругами, их раскрепощенность и целеориентированность в семейном общении.

Можно сделать предположение, что в сельских семьях непринужденное общение между супругами «сводит» их речевое общение к минимальному набору лексико-грамматических категорий и простых синтаксических конструкций. Стилевой чертой общения супругов является эллиптичность, которая заключается в пропуске звуков, слогов, слов, частей предложения, которые легко можно восстановить в отдельных синтаксических конструкциях и тексте. Использование супругами речевых шаблонов, неполных предложений, незаконченных фраз с целью выражения своих мыслей и экономии времени делают их речь скудной, невыразительной и неубедительной, наполняют словами со стертой экспрессивной окраской. Правильное формирование детской речи обусловлено восприятием обращенной к ребенку звучащей фразы (правильной, четкой, «развернутой») и умением управлять своими речевыми органами для ее воспроизводства.

Лексика, используемая при общении супругов друг с другом, должна характеризоваться рядом особенностей: 1) соблюдением этических норм, их

выражением в речевых высказываниях полнозначительных словоформ и неполнозначительных частей речи (частиц, междометий); 2) употреблением «сверхотчетливого» стиля произношения; 3) отсутствием в речевом общении скрытых значений, ироничного подтекста [51].

Отсутствие в городских семьях подобной тенденции можно объяснить спецификой языкового единства семьи. В семьях, проживающих в городской местности, речевое общение отличается множественностью, политематичностью. Иначе говоря, в городской семье ситуативная обусловленность более разнообразная, чем в сельской.

В. С. Анохина обращает внимание на некоторые особенности речевого взаимодействия в семьях в зависимости от места проживания, а именно на использование в процессе общения между супругами речевых тактик. Так в городской семье языковые способы и речевые средства более разнообразны, чаще используется согласие с поддержкой, продолжение темы разговора. В деревенской семье преобладают некорректные с точки зрения этикета речевые ходы, такие как категорическое несогласие при помощи многократного повторения отрицания «Нет-нет-нет!», перебивания собеседника, эмоционального несогласия с уточнением «Ну, я не знаю!»[9].

Таким образом, рассматривая некоторые особенности общения между супругами можно выделить ряд факторов, оказывающих негативное воздействие на речевое развитие ребенка: сокращение времени общения в семье, малая доля или полное отсутствие совместной деятельности, преобладание опосредованного общения между супругами над межличностным, смешение социальных ролей в процессе коммуникации. Исходя из вышеизложенных результатов исследования, можно сделать вывод, что определенные особенности общения между родителями провоцируют появление у детей речевых нарушений.

3.1.4. Особенности внутрисемейной атмосферы и речевое развитие ребенка

Другим фактором, влияющим на речевое развитие ребенка, может быть характер внутрисемейной атмосферы. Для диагностики внутрисемейной атмосферы мы использовали опросник-анкету «Определение особенностей внутрисемейной атмосферы» по А. Ф. Фидлеру [52]. Средние баллы, набранные респондентами в ходе заполнения опросника, представлены ниже, в табл. 20. Чем выше балл по любой из шкал, тем более выражена данная особенность внутрисемейных отношений.

Таблица 20

Средние показатели результатов диагностики внутрисемейной атмосферы в городских и сельских семьях

| Параметр внутрисемейной атмосферы | Средние значения | |
|---|------------------|----------------|
| | Городские семьи | Сельские семьи |
| Дружелюбие | 5,28 | 5,31 |
| Внимание друг к другу | 4,94 | 4,84 |
| Ласка | 4,26 | 4,42 |
| Веселость | 3,92 | 4,04 |
| Согласие в мнениях | 4,48 | 4,42 |
| Занимательность | 3,76 | 3,93 |
| Увлеченность общими интеллектуальными занятиями | 3,58 | 3,87 |
| Взаимная поддержка в трудовых делах | 4,66 | 4,85 |
| Удовлетворенность материальной обеспеченностью | 4,49 | 4,54 |
| Удовлетворенность семейной жизнью | 4,97 | 5,03 |
| Социально-психологический климат | 40,34 | 40,69 |

В исследовании были проанализированы связи показателей речевого развития и особенностей внутрисемейной атмосферы. Результаты, полученные по выборке городских и сельских семей, представлены в табл. 21, 22.

Результаты корреляционного анализа показателей речевого развития и особенностей внутрисемейной атмосферы в городских семьях

| Показатели речевого развития Особенности внутрисемейной атмосферы | уровень развития речи | понимание речи | звукотипизация | слоговая структура слов | фонематические представления | словарный запас | грамматический строй | связность речи |
|--|-----------------------|--------------------|--------------------|-------------------------|------------------------------|--------------------|----------------------|--------------------|
| Дружелюбие | 0,11** * | 0,31** * | 0,09** * | 0,12** * | 0,09** * | 0,23** * | 0,23** * | 0,19** * |
| Внимание друг к другу | 0,16* | 0,23** * | 0,10 | 0,08 | 0,09 | 0,20** | 0,12 | 0,17* |
| Ласка | 0,04 | 0,03 | -0,04 | -0,06 | -0,03 | 0,04 | 0,01 | 0,04 |
| Веселость | 0,09 | 0,08 | 0,11 | 0,15* | 0,15* | 0,08 | 0,12 | 0,08 |
| Согласие во мнениях | 0,23** * | 0,33** * | 0,13 | 0,13 | 0,13 | 0,27** * | 0,19** | 0,21** |
| Занимательность | -0,06 | -0,02 | -0,15* | -0,12 | -0,10 | -0,07 | -0,15* | -0,04 |
| Увлеченность общими интеллектуальными занятиями | 0,02 | 0,07 | -0,02 | 0,02 | 0,04 | 0,09 | 0,00 | 0,09 |
| Взаимная поддержка в трудовых делах | 0,10 | 0,09 | 0,02 | 0,01 | -0,01 | 0,04 | 0,01 | 0,06 |
| Удовлетворенность материальной обеспеченностью | 0,06 | 0,26** * | 0,02 | 0,10 | 0,12 | 0,24** * | 0,18** | 0,16* |
| Удовлетворенность семейной жизнью | 0,06 | 0,19** | -0,07 | -0,05 | 0,01 | 0,16* | 0,15* | 0,11 |
| Социально-психологический климат | 0,11 | 0,17* | 0,02 | 0,03 | 0,06 | 0,16* | 0,09 | 0,13 |

Условные обозначения:

*** - корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

** - корреляции на уровне значимости $p < 0,01$

* - корреляции на уровне значимости $p < 0,05$

Результаты корреляционного анализа показателей речевого развития и особенностей внутрисемейной атмосферы в сельских семьях

| Показатели речевого развития / Особенности внутрисемейной атмосферы | уровень развития речи | понимание речи | звукпроизношение | слоговая структура слов | фонологические представления | словарный запас | грамматический строй | связность речи |
|---|-----------------------|----------------|------------------|-------------------------|------------------------------|-----------------|----------------------|----------------|
| Дружелюбие | 0,06 | 0,12 | 0,05 | 0,10 | 0,15 | 0,18 | 0,10 | 0,27** |
| Внимание друг к другу | 0,07 | 0,10 | 0,07 | 0,10 | 0,19* | 0,19* | 0,09 | 0,24* |
| Ласка | 0,00 | -0,14 | -0,05 | -0,02 | 0,11 | 0,02 | -0,02 | 0,19* |
| Веселость | -0,08 | -0,13 | -0,11 | -0,06 | 0,08 | -0,01 | -0,04 | 0,14 |
| Согласие во мнениях | 0,01 | 0,00 | 0,07 | 0,02 | 0,08 | 0,05 | -0,02 | 0,15 |
| Занимательность | -0,09 | -0,12 | -0,12 | -0,01 | 0,07 | -0,02 | -0,07 | 0,09 |
| Увлеченность общими интеллектуальными занятиями | 0,07 | -0,03 | 0,01 | 0,02 | 0,17 | 0,11 | 0,04 | 0,21* |
| Взаимная поддержка в трудовых делах | 0,00 | -0,16 | -0,0 | 0,01 | 0,17 | 0,06 | 0,00 | 0,15 |
| Удовлетворенность материальной обеспеченностью | 0,06 | 0,10 | 0,10 | 0,17 | 0,17 | 0,13 | 0,04 | 0,22* |
| Удовлетворенность семейной жизнью | 0,07 | -0,01 | 0,02 | 0,09 | 0,17 | 0,10 | 0,02 | 0,22* |
| Социально-психологический климат | -0,02 | -0,08 | -0,08 | 0,00 | 0,10 | 0,04 | -0,04 | 0,17 |

Условные обозначения:

*** - корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

** - корреляции на уровне значимости $p < 0,01$

* - корреляции на уровне значимости $p < 0,05$

Представленные результаты отражают большое количество связей показателей речевого развития с различными особенностями внутрисемейной атмосферы в группе городских семей. Мы видим, что большинство особенностей внутрисемейной атмосферы имеют связи с показателями речевого развития («понимание речи», «звукопроизношение», «словарный запас», «грамматический строй» и «связность речи»). Корреляционные связи особенностей атмосферы в семье («Дружелюбие», «Внимание супругов друг к другу», «Согласие во мнениях») и показателей речи положительные на высоком уровне значимости, за исключением «Занимательности». Это обозначает, что благоприятный психологический климат в семье положительно влияет на речевое развитие ребенка. Иначе говоря, искренние и доброжелательные отношения между супругами ($r_s=0,11$; $p<0,001$), их внимательное отношение друг к другу ($r_s=0,16$; $p<0,05$) свидетельствуют о наличии в семье благоприятного эмоционального фона, который предполагает обращение супругов к речевому творчеству, употреблению в речи экспрессивно окрашенной лексики и индивидуальных лексических единиц. Объясняя данный факт, можно предположить, что увлеченные и заинтересованные друг с другом супруги проявляют позитивность в общении, демонстрируют свою солидарность и языковую компетенцию, предполагающую знание правил грамматики и словаря, социокультурных норм и стереотипов речевого поведения.

Подобную тенденцию мы можем наблюдать и в сельских семьях, но она носит менее выраженный характер. Ряд положительных корреляций с показателями речи имеют параметры «Дружелюбие» и «Внимание супругов друг к другу». Параметр «Дружелюбие» имеет статистически значимую связь со связностью речи ($r_s=0,27$; $p<0,01$), «Внимание супругов друг к другу» с фонематическими представлениями ($r_s=0,19$; $p<0,05$), словарным запасом ($r_s=0,19$; $p<0,05$), а также со связностью речи ($r_s=0,24$; $p<0,05$).

У городских детей положительную значимую корреляционную связь обнаруживают параметры «Согласие супругов во мнениях» и «Уровень

речевого развития» ($r_s=0,23$; $p<0,001$), а также параметры «понимание речи» ($r_s=0,33$; $p<0,001$), «словарный запас» ($r_s=0,27$; $p<0,001$), «грамматический строй» ($r_s=0,19$; $p<0,01$), «связность речи» ($r_s=0,21$; $p<0,01$). Согласованность супругов во мнениях и семейных установках является необходимым условием формирования благоприятного психологического климата в семье, что в итоге положительно сказывается на состоянии речевой сферы ребенка.

Следует обратить внимание и на тот факт, что по данным нашего исследования уровень согласованности супругов во мнениях в городских семьях значимо выше ($U=4374$; $p<0,05$), чем в сельских. Полученные результаты позволяют говорить о следующих закономерностях. Супружеским парам, проживающим в городской местности, свойственна согласованность в социальной активности, а супружеским парам сельской местности – в хозяйственно-бытовых ожиданиях и притязаниях [22, 128]. По-видимому, в городе супруги в большей степени включены в активную профессиональную, общественную деятельность, обусловленную психологической и практической активностью личности, а также в преобразование себя и окружающей действительности в соответствии с социально одобряемыми нормами.

Эффективность как профессиональной, так и общественной деятельности супругов во многом зависит от общей и профессиональной культуры общения. Общая культура общения предусматривает соблюдения норм речевого поведения и требований к речи в любых ситуациях общения, культура профессионального общения характеризуется рядом дополнительных по отношению к общей речевой культуре требований. В профессиональной культуре общения особенно высока роль социально-психологических характеристик речи, таких как ясность, краткость, правильность, уместность, деловая направленность, соответствие речи социальной роли и эмоциональному состоянию собеседника [26, 47]. Вероятно, что городские родители «переносят» профессиональную культуру

речи в повседневную домашнюю обстановку, и правильная речевая среда способствует формированию речи ребенка.

В сельских семьях, в отличие от городских, хозяйственно-бытовая общность супругов играет особую роль, она существенно выше [7]. Специфика разговорной речи супругов проявляется при решении хозяйственно-бытовых вопросов и при ее использовании не актуальна проблема допустимости или недопустимости той или иной грамматической формы и синтаксической конструкции. У супругов появляется возможность употребления жаргонных выражений и изобретений новообразований. Спонтанная и несовершенная речь родителей оказывает негативное влияние на речь ребенка.

Другая особенность внутрисемейной атмосферы – «Занимательность» показывает, насколько супруги заинтересованы и увлечены друг другом. В группе городских семей выявлена отрицательная корреляция между данной особенностью и «Звукопроизношением» ($r_s = -0,15$; $p < 0,05$). Данную корреляцию можно объяснить тем, что «занятые собой» родители недостаточно внимания уделяют формированию у ребенка правильного звукопроизношения. Отметим, что именно у детей в возрасте 5 лет велика вероятность появления несформированности звукопроизношения, которая может быть крайне вариативна (отсутствие звука в слове, замена одного звука другим, имеющимся в фонетической системе русского языка, искажением звука) [37, 189]. Формирование у ребенка правильного звукопроизношения, с одной стороны, зависит от строения его артикуляционного аппарата, от подвижности и координации губ, языка. С другой стороны, необходимо отметить важную роль родителей при осуществлении коррекционного воздействия. Т. Б. Филичева пишет, что в общей системе работы родителей по развитию речи ребенка большое место должны занимать игры и занятия, направленные на выработку у ребенка четкой дикции и правильного звукопроизношения. Развитию точной артикуляции помогает воспитание у детей привычки смотреть во время речи на собеседника и таким образом

следить за движениями губ и языка [187]. На роль родителей в формировании у детей правильного звукопроизношения и фонологической осведомленности указывают также зарубежные авторы [246]. По их мнению, формирование родителями у детей умения различать звуки языка служит необходимым условием для развития экспрессивной речи и появления навыков чтения и письма.

Таким образом, преодоление детьми речевых недостатков зависит от участия родителей в коррекционно-развивающем процессе и регулярности проведения занятий, а супруги, взаимно увлеченные друг другом, своими интересами, не могут своевременно это обеспечить.

Подобную тенденцию можно заметить у ребенка и при овладении способами грамматически правильного построения развернутых связных высказываний. Н. В. Багичева отмечает, что правила и законы языка познаются детьми в практике живой речи родителей. Основой для усвоения грамматической стороны языка является познание отношений и связей окружающей действительности, выраженных в различных грамматических формах [14]. «Занятые собой» супруги не всегда обращают внимание на варьирование способов языкового представления того или иного реального события, на применении в общении разнообразных и правильных речевых стереотипов [54]. Об этом свидетельствуют обнаруженные нами морфологические ошибки в речи городских детей:

– неправильные окончания имен существительных родительного падежа множественного числа («стулов», «ведров», «конфетов»), творительного падежа («медов», «рыбов», «комаров»);

– образование множественного числа имен существительных, обозначающих детенышей животных («котенки», «ежонки», «тигрены», «гусенки»);

– согласование прилагательных с существительными («желтая солнце»), числительных с существительными («два жуков», «пять бабочков»).

В качестве объективной составляющей воспитательного и развивающего потенциала современной семьи следует рассматривать ее социально-экономическое положение, и в первую очередь материальное. Оно является характеристикой наличия или отсутствия у семьи ресурсов, обеспечивающих полноценное речевое развитие ребенка.

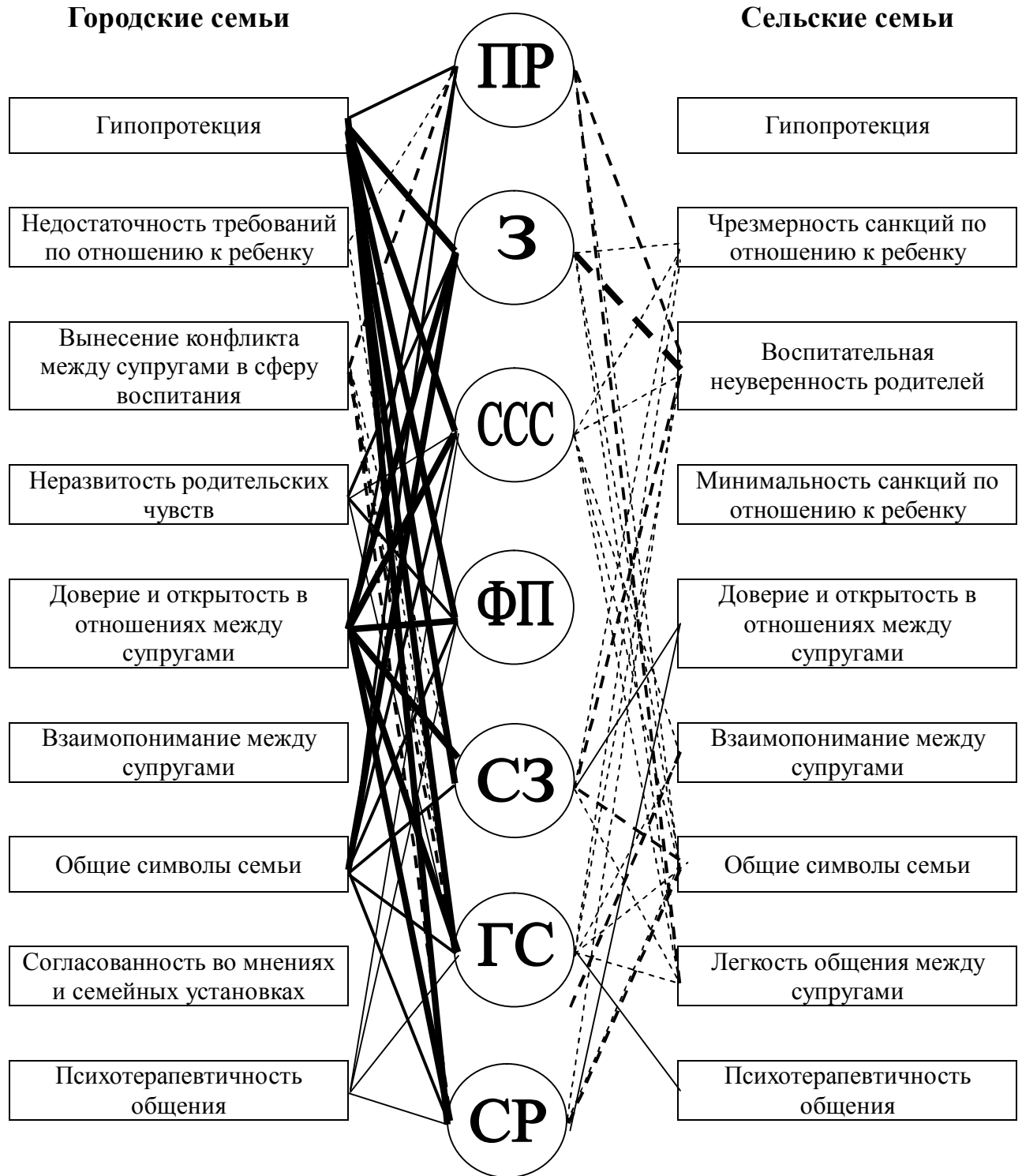
По данным многочисленных исследований (Ю. Е. Алешина, Т. В. Андреева, Л. Я. Гозман, А. В. Толстова, А. В. Шавлов), фактор материальной обеспеченности влияет на удовлетворенность супругов семейной жизнью, на ее стабильность. Исследование, проведенное Институтом семьи и воспитания РАО, показало, что значительные трудности в процессе воспитания и развития детей испытывают родители из наиболее малообеспеченных семей [93]. Вероятно, увеличение доходов семьи может повлечь за собой и повышение эффективности реализации ее воспитательных возможностей. В условиях, когда для жизнеобеспечения семьи основного источника дохода оказывается недостаточно, родители сталкиваются с необходимостью поиска дополнительной работы. Неизбежным следствием перегруженности работой становится переутомление, усталость родителей, недостаток у них свободного времени, что обуславливает сокращение их возможностей речевого общения с детьми.

В городских семьях удовлетворенность супругов материальным положением выявлена нами в 76% случаев, в сельских семьях в 62. Подтверждением вышесказанного является положительная связь параметра «Удовлетворенность супругов материальной обеспеченностью» с пониманием речи ($r_s=0,26$; $p<0,001$), словарным запасом ($r_s=0,24$; $p<0,001$), грамматическим строем ($r_s=0,18$; $p<0,01$) и связностью речи ($r_s=0,16$; $p<0,05$) в группе городских семей. В группе сельских семей обнаружена положительная связь данного параметра только со связностью речи на невысоком уровне значимости ($r_s=0,22$; $p<0,05$). Чем выше материальная обеспеченность семьи, тем выше речевое развитие ребенка в сферах лексики, морфологии и синтаксиса. Представленные результаты согласуются с

данными, полученными Д. Н. Черновым при исследовании социокультурной обусловленности речевого развития ребенка. По его мнению, социально-экономический статус семьи является фактором, который определяет формирование у ребенка языковой компетенции. Он отмечает, что данную особенность необходимо рассматривать в контексте взаимосвязи с другими факторами и пишет: «эта обусловленность носит системный характер, в основе нее лежат особенности детско-родительских отношений, складывающиеся в семьях с разным социально-экономическим статусом, негативные особенности которых, при определенных возможностях со стороны родителей и усилиях социокультурного окружения, могут быть компенсированы с целью достижения развивающего для речезыковой способности эффекта» [201].

Таким образом, позитивный эмоциональный контакт ребенка с родителями, эффективный стиль общения родителей с ребенком, психологически стабильная обстановка в семье, осознанный родительский сценарий воспитания способствуют созданию полноценной речевой среды, которая является источником формирования речи ребенка.

Анализируя связи показателей речевого развития и параметров семейных взаимоотношений в городских и сельских семьях (см. рис. 5), можно отметить, что гораздо больше корреляций между отдельными показателями речевого развития и параметрами семейных взаимоотношений обнаружено в группе городских семей. Есть как положительные, так и отрицательные корреляции на высоком уровне значимости.



Условные обозначения:

————— — прямая связь; - - - - - — обратная связь.

ПР – понимание речи, З – звукопроизношение, СССР – слоговая структура слов, ФП – фонематические представления, СЗ – словарный запас, ГС – грамматический строй речи, СР – связность речи.

Толщина линий обозначает тесноту связей.

Рис. 5 Логическая схема связи показателей речевого развития и параметров семейных взаимоотношений в городских и сельских семьях

В городе внешние границы между семьей и социальным окружением менее проницаемые, чем в сельской местности, что стимулирует формирование различных типов взаимодействия между членами семьи и языковое разнообразие внутрисемейной коммуникации. Кроме этого, городская субкультура мотивирует родителей на активное участие в формировании у ребенка адаптивных компетенций (спортивных, художественных, научных и др.) что, в свою очередь, стимулирует внутрисемейное общение.

В результате исследования особенностей семейных взаимоотношений, общения между супругами, а также внутрисемейной атмосферы выявлены сходства и различия в условиях, детерминирующих развитие речи городских и сельских детей:

Сходства:

1. В городских и сельских семьях искренность, открытость и доверие между супругами определяют успешное развитие детской речи и позволяют родителям выстроить такое речевое общение с ребенком, которое будет отличаться информативностью (отражение в семейном лексиконе истории существования семьи, особенностей быта, профессиональные и психологические черты, уровень культуры), динамичностью (изменчивость с течением времени общения) и открытостью (появление в речи новых лексических и синтаксических единиц).

2. Независимо от места проживания увлеченность супругов друг другом, шаблонность в межличностных взаимоотношениях и отсутствие взаимопонимания с ребенком находят негативное отражение в речевом развитии городских и сельских детей. Минимизация эмоционального общения с ребенком не создает предпосылок для использования родителями коррекционно-развивающих приемов и качественных многократно повторяющихся речевых образцов, необходимых для формирования слоговой структуры простых и сложных слов.

3. Доброжелательная атмосфера в городских и сельских семьях располагает к общению всех членов семьи, в процессе которого возможна речевая имитация ребенка речи взрослым и формирование у него правильной морфологической и синтаксической системы языка.

4. Удовлетворенность городских и сельских супругов материальным положением является важной составляющей воспитательного и

развивающего потенциала семьи. Для семьи с высоким социально-экономическим статусом характерно наличие обогащенной предметно-развивающей среды, коррекционно-развивающих пособий и игрушек, стимулирующих познавательную и речевую активность ребенка, а также обеспечивающих его полноценное речевое развитие.

Различия:

1. Особенности семейных взаимоотношений по-разному влияют на развитие речи городских и сельских детей.

– Высокий уровень гипопротекции в семье создает предпосылки для развития речи городских детей. Недостаток внимания к ребенку со стороны родителей, дефицит коммуникации в семье в городской среде компенсируется общением со сверстниками, посещением индивидуальных и групповых развивающих занятий, включением ребенка в продуктивную деятельность, возможностью социального взаимодействия с педагогом.

– Конфликтность в семье между супругами в большей степени оказывает негативное влияние на речевое развитие городских детей. В конфликтной ситуации речь родителей отличается специфичностью, а именно повышенной интонацией, употреблением экспрессивных слов и оборотов, а также грубо-просторечной лексики. Возможно, речь родителей сельской местности содержательно и интонационно менее изменчива, чем в городе.

– Воспитательная неуверенность родителей, детерминирует неблагоприятное развитие речи сельских детей. Данное нарушение в семейном воспитании отражает низкий авторитет родителей, существенно ограничивающий стремление и желание ребенка подражать взрослым и усваивать правильные речевые образцы. Отсутствие новизны и информативности речи родителей приводит к снижению речевой активности сельского ребенка.

– Различный уровень требований-обязанностей, предъявляемых к ребенку со стороны родителей, определяющий недостаточное развитие речи.

Источником речевых нарушений у сельских детей оказались чрезмерные неадекватные требования к ребенку, которые, с одной стороны, ограничивают его возможности и самостоятельность, а с другой стороны способствуют появлению у ребенка неуверенности и заниженной самооценки. Применение сельскими родителями строгих наказаний и

чрезмерное реагирование даже на незначительные нарушения поведения детей затрудняют формирование у них навыков эффективной речевой коммуникации. В городских семьях нарушения речи у детей наоборот могут быть вызваны минимальностью требований и обязанностей со стороны родителей. Трудность привлечения к продуктивным видам деятельности ребенка обусловлены его чрезмерным увлечением такой деятельностью, которая не требует от ребенка вербализации.

2. Легкость и лаконичность в общении между супругами обуславливает нарушения отдельных компонентов речевой системы сельского ребенка. Стилиевой чертой такого общения супругов является эллиптичность речи, невыразительность, однообразие речевых ситуаций и шаблонность в употреблении лексико-грамматических и синтаксических конструкций.

3. «Семейный» язык городской и сельской семьи различен и определяется особенностями быта и семейными речевыми традициями. Противоположно влияние семейного лексикона на формирование детской речи. Широкий спектр коммуникативных ситуаций, большой потенциал языкового творчества определяет успешное развитие речи городских детей, в то время как отсутствие в сельской семье принятых этикетных формул и действий, использование ненормативной лексики и экспрессивно видоизмененных лексических единиц приводит к нарушениям отдельных компонентов речи сельских детей.

4. Согласованность супругов во мнениях и семейных установках определяет успешное развитие речи городских детей. Подобной тенденции не обнаружено в группе сельских дошкольников. Свойственная супружеским парам, проживающим в городской местности, согласованность в социальной активности предполагает соблюдение ими общей и профессиональной культуры общения. Хозяйственно-бытовая общность сельских супругов не всегда предусматривает соблюдения ими норм и правил речевого поведения.

Результаты регрессионного анализа

Как видно из вышеизложенных результатов исследования речевого развития детей дошкольного возраста, проживающих в городской и сельской местности, представленных в разделе 3.2. главы 3, связей между отдельными показателями детского речевого развития и социально-психологическими особенностями семьи достаточно много. С практической точки зрения,

важным является вопрос о существовании *зависимости* речевых показателей от некоторых особенностей семейного функционирования.

Регрессионный анализ проводился по формуле бинарной логистической регрессии [1] $y=e^z$, где $z=a+b*x$ в свободном статистическом программном пакете R [249]. Для формулы $z=a+b*x$ были получены оценки константы a и регрессионного коэффициента b , а также вероятности их отличия от нуля (p-value).

Рассмотрим подробнее полученные результаты. Оценки по шкале «Гипопротекция» позволяют судить о вероятности нормального речевого развития детей. Переменная «Гипопротекция» оказывает прямое влияние как на уровень речевого развития в целом ($a= -0,72381$ p-value= 0,0028; $b= 0,30155$ p-value=0,0001), так и на все показатели речевого развития: понимание речи ($a= 0,24251$ p-value= 0,3057; $b= 0,15306$ p-value=0,0469), звукопроизношение ($a= -0,38597$ p-value= 0,1024; $b= 0,2584$ p-value= 0,0008), слоговая структура слов ($a= 0,24986$ p-value= 0,3043; $b= 0,23745$ p-value=0,0046), фонематические представления ($a= -0,30746$ p-value= 0,1922; $b= 0,24991$ p-value=0,0012), словарный запас ($a= -0,32736$ p-value= 0,1635; $b= 0,23486$ p-value=0,002), грамматический строй ($a= -0,64117$ p-value= 0,0071, $b= 0,2474$ p-value=0,0009), связность речи ($a= -0,57839$ p-value= 0,015; $b= 0,2595$ p-value=0,0006).

Судя по результатам логистической регрессии, уровень речевого развития детей зависит от уровня семейной гипопротекции: чем выше уровень гипопротекции, тем выше как уровень речевого развития детей в целом, так и по отдельным речевым показателям. Этот результат согласуется с данными, полученными нами ранее. Пониженное внимание, «относительное равнодушие» к ребенку со стороны родителей, по-видимому, стимулируют выработку им самостоятельных путей поиска информации об окружающем мире, тем самым создают предпосылки для усвоения детьми языковой культуры и порождают в ребенке желание общаться со сверстниками. Разнообразный спектр отношений со сверстниками требует от ребенка умения выразить с помощью вербальных средств свои желания, настроения, требования, что способствует формированию основных компонентов речевой сферы ребенка.

С данными о влиянии параметра «Гипопротекция» на развитие речи детей согласуется действие другой особенности семейных взаимоотношений

– «Неразвитость родительских чувств». Пониженное внимание к ребенку со стороны родителей оказывает прямое влияние на формирование звукопроизношения ($a = 0,05588$ $p\text{-value} = 0,7436$; $b = 0,17232$ $p\text{-value} = 0,0421$), фонематической системы языка ребенка ($a = 0,0723$ $p\text{-value} = 0,6734$; $b = 0,205$ $p\text{-value} = 0,0196$), на грамматический строй детской речи ($a = -0,2243$ $p\text{-value} = 0,1837$; $b = 0,1712$ $p\text{-value} = 0,0306$). Возможно, что трудовая и рекреационная занятость родителей, увлеченность собственными проблемами непроизвольно создают условия для расширения ребенком своей речевой системы. Общение ребенка со сверстником, с сиблингом, с близким родственником предполагают не только установление межличностного взаимодействия и понимания между людьми, но и разнообразие коммуникативных ситуаций, в процессе которых осуществляется становление фонематической и грамматической системы детской речи.

У всех детей независимо от места проживания вероятность нарушений фонематической системы языка ($a = 0,9072$ $p\text{-value} = 0,005$; $b = -0,2005$ $p\text{-value} = 0,0468$) возрастает при недостаточности санкций по отношению к ребенку со стороны родителей. Вседозволенность родителей по отношению к ребенку, по всей видимости, не позволяет им своевременно установить детские поведенческие границы, что в последствие приводит к конфликтности в диаде «родитель-ребенок». С этими данными согласуется другой результат: переменная «Вынесение конфликта в сферу воспитания» негативно влияет на формирование слоговой структуры слова ($a = 1,92472$ $p\text{-value} = 0,0123$; $b = -0,1123$ $p\text{-value} = 0,0249$), словарного запаса ребенка ($a = 1,57765$ $p\text{-value} = 0,00609$; $b = -0,12732$ $p\text{-value} = 0,01178$). Спонтанность применения родителями разнообразных негативных средств выразительности речи, лексики и грамматики, которые характерны для конфликтной ситуации, затрудняют умение различать и воспринимать ребенком все звуки родной речи, соотносить их с фонетической системой языка. Кроме того, употребление родителями экспрессивных слов и оборотов, грубо-просторечной лексики нарушает нормальное слухо-произносительное взаимодействие, которое является одним из важнейших механизмов развития у ребенка произношения и фонематического восприятия.

Данные регрессионного анализа свидетельствуют о том, что усвоение детьми лексических категорий зависит от параметра «Воспитательная неуверенность родителей». Чем выше уровень материнской воспитательной

неуверенности, тем выше вероятность недостаточного формирования словарного запаса у ребенка ($a= 0,5884$ $p\text{-value}= 0,0399$; $b= -0,1177$ $p\text{-value}= 0,2150$).

Логистическая регрессия показывает, что речевое развитие ребенка зависит от семейной атмосферы. Доброжелательные отношения между супругами обеспечивают правильное формирование у ребенка словарного запаса ($a=-1,9979$ $p\text{-value}= 0,0333$; $b= 0,4189$ $p\text{-value}= 0,0165$), грамматического строя ($a= -2,0735$ $p\text{-value}= 0,0295$; $b= 0,3843$ $p\text{-value}= 0,0293$) и связности речи ($a= -1,8605$ $p\text{-value}= 0,0463$; $b= 0,3645$ $p\text{-value}= 0,0354$). Внимание супругов друг к другу оказывает прямое влияние на лексическую систему детского языка ($a= -2,0167$ $p\text{-value}= 0,0191$; $b= 0,4584$ $p\text{-value}= 0,0084$) и связность речи ребенка ($a=-1,7606$ $p\text{-value}= 0,0385$; $b= 0,3748$ $p\text{-value}= 0,0286$). Согласованность во мнениях и семейных установках способствуют правильному формированию словарного запаса ($a= -1,3646$ $p\text{-value}= 0,0629$; $b= 0,3573$ $p\text{-value}= 0,0277$). Полученные результаты свидетельствуют о том, что обозначенные параметры в совокупности создают в семье атмосферу защищенности, семейной безопасности, которая с одной стороны позволяет ребенку без страха и опасений взаимодействовать с внешним миром, осваивать новые модели поведения, а с другой – стимулирует и направляет детское развитие.

Таким образом, высокий уровень гипопротекции в семье снижает вероятность появления у ребенка речевых нарушений, а конфликтность между супругами, противоречивость в воспитании оказывают обратное влияние на вероятность нормального развития лексико-грамматического строя и связности детской речи. Психологически стабильная, доброжелательная обстановка в семье, согласованность в семейных установках и взаимопонимание между супругами положительно влияют на формирование словарного запаса и морфологической системы речи ребенка.

Следует обратить внимание, что полученные нами результаты о влиянии факторов семейных взаимоотношений на речевое развитие ребенка, целесообразно рассматривать относительно определенного возрастного периода, а именно – старшего дошкольного возраста. Мы не исключаем, что для формирования лексико-грамматического строя детей раннего дошкольного или младшего школьного возраста выявленные социально-психологические детерминанты не характерны.

Рассматривая влияние социально-психологических особенностей семьи на речевое развитие ребенка в целом, отметим, что значимых связей по выборке достаточно мало. Отсутствие связей, на наш взгляд, можно объяснить вторичностью социально-психологических параметров семьи по отношению к нейро-когнитивным. Полученные нами данные согласуются с положениями, описанными Е.А. Сергиенко. Автор подчеркивает, что самая специфичная для человека высшая психическая функция – речь испытывает значительное влияние генетических факторов, хотя влияние среды для ее развития необходимо. По ее мнению, «генетическая детерминация речевого развития указывает на высокую активность генов, для реализации которой необходимы активные социальные взаимодействия, возможность слышать речь и вступать в диалоги, играть в разнообразные игры, видеть разнообразный мир» [см.: 142, 157, с. 422]. Речь – это сложнейшая система, в которой многие составляющие интегрируются. Следовательно, высокие генетические вклады в речевое развитие ребенка указывают на необходимость учитывать ковариацию обоих факторов: и генотипа, и среды, не абсолютизируя культурно-средовые факторы.

3.2. Результаты исследования социально-психологических особенностей семьи, имеющих одного и двух детей, и их анализ

3.2.1. Сравнительный анализ речевого развития детей в семьях, имеющих одного и двух детей

С практической точки зрения важным является вопрос о вариативности речевого развития детей старшего дошкольного возраста в зависимости от наличия/отсутствия у них брата или сестры.

В современных психологических исследованиях, посвященных речевому онтогенезу, авторы указывают на некоторые особенности развития речи ребенка в зависимости от наличия или отсутствия у него сиблинга.

Существуют исследования о связи речевого развития детей из многодетной семьи с родительскими характеристиками – образованием, вербальным интеллектом матери, стилем ее отношения к данному ребенку и ко всем детям в многодетной семье [181]. Изучением речи ребенка раннего возраста в зависимости от порядкового номера рождения занимались К. Н. Белогай и Н. А. Сониная [20, 146]. Процесс становления языковой

личности ребенка в ситуациях сиблингового общения изучала В. К.Харченко [193].

Исследования особенностей речевого развития детей в зависимости от наличия/отсутствия у них старших братьев и/или сестер, проводились в основном за рубежом (Bates et al, 1989). По данным отдельных зарубежных исследователей, речь детей, у которых нет старшего сиблинга, лучше речи детей, у которых есть старший сиблинг. Иными словами, указанные зарубежные исследователи утверждают, что речевое развитие детей, имеющих старших братьев и/или сестер, отстает от речевого развития детей-«одиночек». При этом исследователи особо отмечают, что это касается лишь тех случаев, когда разница в возрасте ребенка и его старшего сиблинга не превышает 4-х лет; если она больше, то речь младшего ребенка такая же, как была бы у «одиночного» (в семье) ребенка. Это утверждение психологически объясняется следующим образом: если разница у детей существенно более 4-х лет, то дети уже не особенно много играют вместе, а если и делают это, то старший скорее принимает на себя не роль равноправного партнера, а роль взрослого-наставника [214, 215].

В исследованиях других зарубежных авторов показано, что взаимодействие со старшими сиблингами приводит к более легкому усвоению младшими прагматического аспекта речи, необходимого для общения с ровесниками [223, 234, 241, 253, 254, 256].

В нашей стране исследования подобного явления проводились А. А. Золотаревой, Г. Р. Добровой [58, 70]. В своей работе А. А. Золотарева исходила из интересной идеи. Она исследовала речевое развитие детей только определенной возрастной категории, а именно раннего возраста в зависимости от того, есть старший сиблинг или его нет, а также в зависимости от соответствия/несоответствия пола ребенка и его старшего сиблинга.

В результате были обнаружены общие закономерности: 1) подтвердились данные западных исследователей, что активный лексикон богаче у детей, не имеющих старшего сиблинга (однако это, как выяснилось, касается только активного лексикона); 2) было выявлено, что пассивным лексиконом, в отличие от активного, в некоторых случаях лучше овладевают дети, которые, напротив, имеют старшего сиблинга, но это, если говорить о статистически значимых показателях, касается только девочек, имеющих

старшую сестру; 3) выяснилось, что дети из «разнополых пар» хуже, чем дети из «однополых пар» и единственные дети в семье, осваивают и пассивный и активный лексикон, и особенно явно это проявляется у мальчиков, имеющих старшую сестру.

Вместе с тем результаты, полученные вышеуказанными исследователями, достаточно очевидно демонстрируют, что необходимо исследовать речь детей 4-6 лет в зависимости от наличия/отсутствия у них сиблингов.

В данной части нашего исследования испытуемыми являлись 225 детей старшего дошкольного возраста: 116 детей из семей, имеющих одного ребенка, и 109 детей – из семей, имеющих двух детей. Возраст братьев/сестер во второй группе детей не превышал 4 лет. Задача данного этапа исследования заключалась в определении уровня речевого развития детей, имеющих либо не имеющих сиблингов. Диагностика речевого развития детей проводилась нами по методике А. П. Вороновой. Испытуемым двух групп было предложено выполнение 16 заданий. Средние оценки выполнения заданий по разным лексико-грамматическим категориям двумя группами испытуемых иллюстрируются диаграммой (см. рис. 6). Общее число правильных ответов в группе детей, имеющих брата/сестру, превышает количество ответов детей из другой группы по всем показателям речевого развития.

Значительные расхождения следует отметить в формировании словарного запаса (54% у детей из однодетных семей и 65,2% у детей из двухдетных семей), грамматического строя (49,8% и 63,6%) и связной речи (55% и 63,2%).

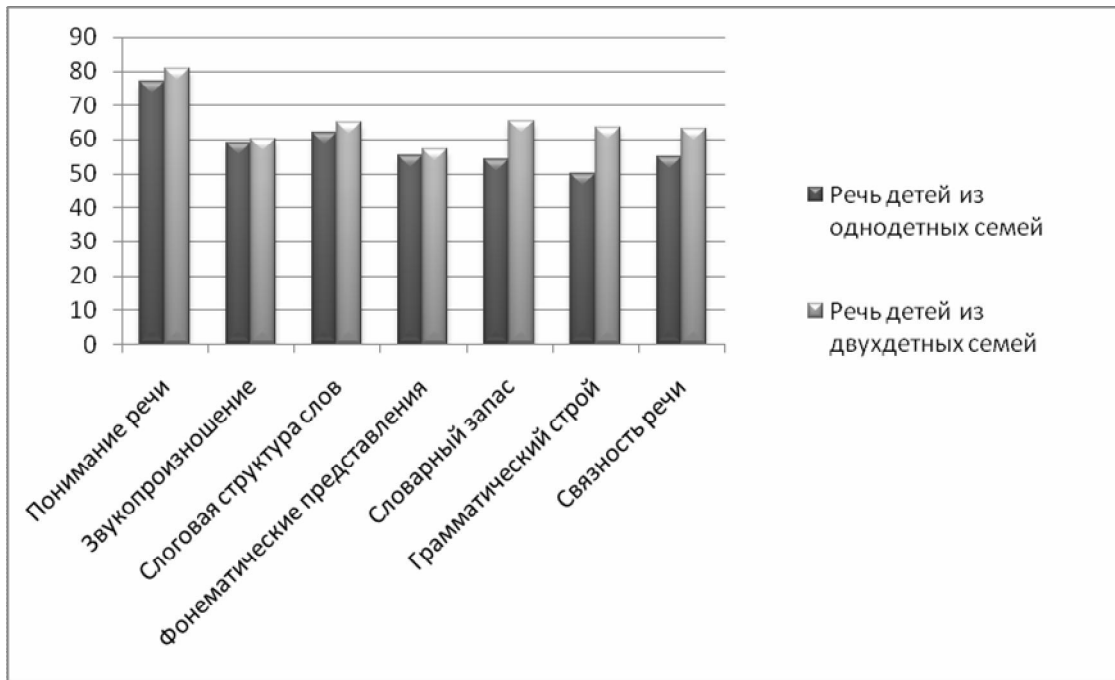


Рис. 6. Средние оценки выполнения заданий разными группами испытуемых (в процентах)

Средний балл по обследованию уровня речи – 21,6. У детей, не имеющих брата или сестры, – 20,6; у детей, имеющих брата или сестру, – 22,75. В целом по всей выборке высокий уровень речевого развития имеют 87 детей (39%), средний уровень – 29 детей (13%) и 109 детей (48%) имеют низкий уровень речевого развития. Данные табл. 23 отражают в сравнении уровни речевого развития детей из однодетных и двухдетных семей.

Таблица 23

Уровни речевого развития детей

| Уровни речевого развития | Дети из однодетных семей | Дети из двухдетных семей |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Высокий уровень | 34% | 44% |
| Средний уровень | 10% | 16% |
| Низкий уровень | 56% | 40% |

Обнаружены значимые различия по критерию Манна-Уитни в речевом развитии детей из однодетных и двухдетных семей. Обращаясь к табл. 24, мы видим, что уровень речевого развития у детей, имеющих брата или сестру,

значимо выше ($U=5376$; $p<0,05$), чем у детей не имеющих сиблингов. Увеличение среднего значения речи детей из двухдетных семей выявлено, как в целом по уровню развития детской речи, так и по отдельным речевым показателям.

Таблица 24

Различия между уровнями речевого развития дошкольников из семей, имеющих одного и двух детей

| Показатели речевого развития | Средние значения | | U | Z | Уровень значимости p |
|----------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|---------------|--------------|----------------------|
| | Речь детей из однодетных семей | Речь детей из двухдетных семей | | | |
| Уровень речевого развития | 0,78 | 1,04 | 5376 | -2,13 | 0,05 |
| Понимание речи | 3,85 | 4,04 | 5574 | -1,62 | 0,1 |
| Звукопроизношение | 2,94 | 3,04 | 5963 | -0,76 | 0,44 |
| Слоговая структура слов | 3,10 | 3,24 | 5881 | -0,94 | 0,34 |
| Фонематические представления | 2,76 | 2,85 | 5984 | -0,74 | 0,5 |
| Словарный запас | 2,70 | 3,26 | 4425 | -4,11 | 0,001 |
| Грамматический строй | 2,49 | 3,18 | 4123,5 | -4,79 | 0,001 |
| Связность речи | 2,75 | 3,16 | 5034,5 | -2,83 | 0,01 |

Тем не менее, в речи всех детей встречаются ошибки при произнесении слов и при построении фраз, но преобладающими являются ошибки артикуляционного плана. Отличительной особенностью речи детей из однодетных семей является сочетание в одном слове нескольких ошибок, что менее характерно для слов детей из двухдетных семей. Недостаточная сформированность фонематических представлений у детей как 1-ой, так и 2-ой группы проявляется в недостаточности слухоречевого ритма, в неточности воспроизведения слоговых и словесных рядов, неподготовленности к элементарным формам звукового анализа. В лексиконе детей обеих групп преобладают слова, состоящие из двух-трех слогов, что соответствует

данным о частотном словаре русского языка. Распределение слов с разным количеством слогов у детей 1-ой и 2-ой группы различается, но не значительно. Слоговая структура слов у детей, имеющих сиблинга, более сложная и изменяется в сторону увеличения трехсложных и четырехсложных слов.

Несмотря на существующие фонетико-фонематические сходства, есть различия как в целом по уровню развития речи детей, так и по отдельным показателям речевого развития: словарный запас ($U=4425$; $p<0,001$), грамматический строй речи ($U=4123,5$; $p<0,001$), связность речи ($U=5034,5$; $p<0,01$).

Различия на уровне лексики, грамматики и синтаксиса проявляются не только количественно, но и качественно. У детей, не имеющих сиблинга, выявлены определенные трудности в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах (С папой едем к бабушке – «папой едим бабуски», Я живу с мамой и папой – «Я живу мамой, папой»); в употреблении сложных предлогов, которые опускаются в предложениях или заменяются на простые (встал из-за стола – «встал из стола», выглядывает из-за двери – «там дверь»). Дети 1-ой и 2-ой группы понимают и могут самостоятельно образовывать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Но наряду с этим *дети из однопородных семей* затрудняются в правильном выборе производящей основы (человек, который дома строит – «доматель»), используют неадекватные аффиксальные элементы, допускают ошибки в образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (ведерочко – «ведерышко», сапужок – «сапужонок»). Типичными для детей этой категории является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и переносным значением (транспорт – «машины», семья – «люди», мебель – «вещи»). Словарный запас достаточен в бытовой повседневной ситуации, но при подробном обследовании выясняется незнание детьми отдельных частей тела (локоть, переносица), профессий (космонавт, фотограф, скрипач, балерина) и действий, связанных с ними, животных, птиц и их детенышей. Объем глагольной лексики, составляющей предикативную основу предложения и являющийся ядром высказывания, представлен у детей, единственных в семье, крайне бедно. Исследование показало, что в их словаре преобладают слова, обозначающие

действия, которые дети ежедневно выполняют или наблюдают (идти, ходить, есть, прыгать, спать, играть). Глаголы однообразны, их число ограничено.

Описанные выше ошибки позволяют сделать вывод, что дети из однодетных семей чаще используют многие слова в расширенном и диффузном значении. Четко прослеживается закономерность в характере замен: заменяющими словами являются те, которые наиболее привычны в речевой практике детей. Наряду с лексическими ошибками у детей, не имеющих сиблингов, отмечается недостаточный уровень сформированности связной речи. Нами были выявлены следующие характерные особенности речевой сферы детей, не имеющих сиблинга:

- ограниченно малый объем рассказа (3-4 предложения);
- пропуск отдельных членов предложения;
- нарушения пространственно-временных связей в повествовании: перестановки части рассказа, пропуск важных элементов сюжета;
- замена рассказа простым перечислением деталей игрушек, предметов, названиями отдельных действий.

На наш взгляд значимые различия в речи детей можно объяснить следующими особенностями сиблингового общения.

1. Включение младшего ребенка в процесс коммуникации старшим сиблингом. Во многих исследованиях показано, что наличие сиблинга в семье является важным фактором психического развития ребенка, в том числе и речевого [60, 133, 175,196]. Сама по себе система взаимоотношений сиблингов является значимым компонентом социальной ситуации развития младшего ребенка. В этом контексте дети оказывают друг другу поддержку, обучаются друг у друга, соперничают, сотрудничают, тем самым вырабатывают собственные стереотипы взаимодействия [124]. Мы неоднократно отмечали, что речь возникает из потребности человека в общении с другими людьми. А потому одним из основных условий развития речи младшего сиблинга является включение его в процесс взаимного общения в ходе игры, повседневных семейных ситуаций старшим сиблингом. Отметим, что речь младшего сиблинга структурно правильна и содержательно насыщена лишь тогда, когда он видит в старшем брате /сестре друга, близкого человека.

Важную роль включения младшего ребенка в общение старшим сиблингом отмечает В. К. Харченко. По ее мнению, когда старший брат

задает младшему вопросы и тем самым втягивает, включает его в процесс коммуникации, а младший, отвечая, дублирует некоторые фрагменты вопроса – это и является одним из условий развития речи младшего ребенка. В сиблинговом общении особую группу составляют вопросы и реплики, свидетельствующие о роли толкователя и комментатора старшего сиблинга [194]. В ситуациях, когда оба сиблинга рассуждают, находясь в мире детского сознания и особой речевой среде, происходит становление не только импрессивной, но и экспрессивной речи, развитие морфологической и синтаксической системы языка, ее семантических и формально-языковых компонентов.

2. Диалогичность коммуникации между сиблингами. Важнейшими составляющими коммуникативной деятельности ребенка являются речетворчество и диалог. Диалогическую речь образуют не только последовательность слов и предложений, но последовательность мыслей, высказываемых детьми в репликах. Посредством диалогической речи ребенок решает несколько задач: получает информацию (задавая вопросы и получая ответы), усиливая свою активную позицию; формирует отношения с братом/сестрой (в процессе разговора, сотрудничества, проявляя уважение и внимание); влияет на речевое поведение – свое и своего собеседника, моделирует свою картину мира.

Диалог – одна из форм речевого общения, во время которого, в отличие от монолога, происходит обмен репликами, высказываниями между двумя или несколькими людьми. Во время диалога совершенствуются речевые навыки ребенка, а также формируется способность планировать свое коммуникативное поведение в общении [73]. Вступление в диалог происходит с помощью диалогической речи, освоение которой является условием полноценного развития личности ребенка и его социальной активности. Диалогическая речь истолковывается как форма беседы между двумя или несколькими лицами, она возникает спонтанно, для нее характерны отступления от нормативных форм речевого общения, широкое использование невербальных средств общения, выбор языковых средств, соответствующих речевой ситуации, и специфическое речевое поведение [177].

По мнению М. В. Осориной [137] диалог – это органичная форма для функционирования аффекта как одного из стимулов речевого развития

ребенка. Диалогическое общение – это поле эмоционально-чувственного взаимодействия детей, наиболее эффективная форма удержания или восстановления у любого участника диалога способности к обостренному чувственному восприятию, которое в дополнение к начавшейся развиваться логике может усилить и улучшить работу всех психических функций человека в связи с «полифункциональностью эмоциональных проявлений».

Развитие ребенка, имеющего старшего сиблинга, происходит в непосредственном общении с братом/сестрой. Сиблинговый диалог с одной стороны рассматривается как композиционная форма речи (бытовой ситуативный разговор, направленный на поддержание эмоционального контакта с собеседником), а с другой стороны – это один из отдельных видов речевого общения, в котором проявляются и существуют межличностные отношения между сиблингами. Построение диалогов происходит тогда, когда младший подхватывает реплику брата/сестры (возможно и наоборот), осуществляется достраивание высказывания и приближение его к повествованию. Непроизвольно складывается ситуация, когда младший ребенок уже может и сам рассказать о чем-либо случившемся, но, подхватывая и продолжая, он выступает соавтором общего текста-сообщения брата/сестры, что проще, чем «все» рассказывать самостоятельно. Примечательно, что младший подхватывает реплику старшего чаще, чем старший дополняет слова младшего [193].

В ситуации проведения свободного времени значимым членом семьи для младшего ребенка выступает старший сиблинг, он является важным партнером как в игровой, так и в продуктивной деятельности. В совместной игре высказывания детей выполняют не только функцию опосредования предметно-практической деятельности и сопровождения их манипуляций, но и функцию координации и планирования действий с предметами.

Как отмечает Дж. Брунер, именно в игре ребенок осваивает свой родной язык в контексте практической деятельности, поэтому неточности в его речи не связаны с теми неприятными последствиями, которые в этой связи обычно возникают во время учебы [29]. В игровых диалогах содержатся все формы предложений – повествовательные (оценка, сообщение, утверждение), восклицательные (просьба, требование), вопросительные (вопрос). При минимальной синтаксической нагрузке

используются предлоги и восклицательные слова, которые усиливаются жестами, мимикой, интонацией [89]. В процессе игры ребенок прямым или косвенным образом тренирует навыки диалогической речи. Ребенок учится использовать речь в различных ситуациях, свободно начинать разговор с сиблингом, задавать разнообразные вопросы и адекватно отвечать на них, поддерживая тему разговора; высказывать просьбы, предложения, советы, мнения; учитывать мнение другого; договариваться с братом/сестрой о совместных действиях; разрешать конфликтные ситуации социально приемлемым способом.

Детями осуществляется формулирование цели взаимодействия («Мы строим дом из кубиков»), ее обоснование нередко представлено при помощи развертывания младшим ребенком коммуникативной структуры через смысловой «подхват» иницирующей реплики («Надо построить двухэтажный дом», «Чтобы с нами могли жить бабушка и дедушка»). Приведенные примеры сиблинговой коммуникации, с одной стороны, свидетельствуют о включении диалога в совместное планирование игрового взаимодействия, а с другой стороны, демонстрируют формирование речи в диалогическом дискурсе. Диалоги детей становятся интерактивными, что проявляется в их сложной коммуникативной структуре, а также в «развертывании» детьми связанных обменов высказываниями, которые отражают не только процесс совместного планирования игровых действия сиблингов, но и их заинтересованность друг в друге и стремление к взаимодействию. В качестве речевых маркеров в интерактивных диалогах выступают разнообразные языковые средства, в том числе местоимения, большое количество побудительных высказываний, что способствует развитию речи сиблингов (преимущественно младшего). В литературных источниках диалогичность сиблингового общения отмечается и другими авторами. Например, Н. М. Юрьева пишет, что диалоги детей в сюжетно-ролевых играх характеризуются довольно высокой интенсивностью речевого взаимодействия, заметным сокращением предметных действий и их замещением речевыми конструкциями [207, 208].

В ролевых диалогах, помимо понимания и познания детьми социальных связей и отношений людей, отражаются особенности освоения коммуникативной функции языка и норм, регулирующих его использование в тех или иных ситуациях.

На действенность диалога обращает внимание Е. М. Лазуткина. Диалог, как форма активного коммуникативного взаимодействия двух или более субъектов, в том числе и между сиблингами, прямо и непосредственно ориентирован на конкретный коммуникативный результат, а достижение эффективности общения является конечной целью культуры речи.

Безусловно, участвуя в речевом диалоге, ребенок из двухдетной семьи в отличие от ребенка из однодетной семьи, чаще использует устойчивые словосочетания, простые и сложные предложения, привычные и редко употребляемые синтаксические конструкции, речевые стереотипы, указательные местоимения, а также средства интонационной выразительности. Именно диалогическое взаимодействие с сиблингом, отличающееся неподготовленностью и реактивностью, создает предпосылки для спонтанного формирования языковой способности младшего ребенка, активизации его словарного запаса, развития смысловой стороны слова. В то же время именно в диалоге «зреет» монологическая, более сложная форма речи, элементы которой отчетливо проявляются в умении ребенка осознанно строить высказывания. Отсутствие или дефицит диалогического общения может способствовать искажениям личностного развития, росту проблем во взаимоотношениях с окружающими людьми, появлению серьезных сложностей в умении адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях.

3. Подражание речи сиблинга. Выделенный аспект играет важную роль во многих аспектах человеческого научения и овладение языком не является исключением. Одним из важнейших механизмов формирования речи ребенка является копирование и воспроизведение за говорящим произнесенных им звуков, слов и фраз. В семье в роли говорящего могут выступать как родители, так и сиблинги, в некоторых случаях – ближайшие родственники. С одной стороны, подражание речи брата/сестры приводит к более быстрому усвоению младшим ребенком фонем, слов, высказываний и правил их грамматического построения. С другой стороны, возможна и обратная ситуация, когда старший сиблинг подражает речи младшего и начинает играть в «детский язык». Это приводит к тому, что в речи младшего ребенка возможно появление диминутивных форм речи. Известно, что в процессе такого рода коммуникации у сиблингов развиваются навыки языковой игры, которые образуются при осознанном овладении языковыми средствами общения (фонетическими, лексическими и грамматическими) и являются

залогом правильности структурирования высказывания. В дальнейшем языковые навыки создают основу для появления у младшего ребенка речевых навыков. Именно атмосфера непринужденного сиблингового общения открывает широкий простор для языковой игры [63], которая имеет большое значение для развития речи ребенка, так как в ней проявляется детское речевое своеобразие.

4. Исправление речевых ошибок младшего ребенка старшим сиблингом. Одним из условий успешного развития речи детей является выявление и своевременное устранение лексико-грамматических и синтаксических ошибок в речи ребенка. По мнению А. А. Леонтьева, «речевые ошибки есть своего рода сигнал «шва» в речевом механизме, разошедшегося под влиянием тех или иных обстоятельств» [100]. Безусловно ведущая роль в процессе устранения речевых ошибок ребенка принадлежит взрослому, но следует отметить и немаловажную роль старшего сиблинга. Целесообразно рассматривать триаду коррекций: самокоррекция, когда ребенок поправляет сам себя, родительская коррекция, когда поправляет воспитывающий ребенка взрослый, и сиблинговая коррекция. Поскольку родной речи мы не столько обучаемся, сколько ее запечатлеваем [59], то ребенку трудно, да и нет необходимости мысленно возвращаться к стадиям ошибок и несуразностей, и правильная речь брата/сестры становится зеркалом, фокусирующим внимание к речи собственной. Возможна и другая ситуация. С одной стороны, правильная речь родителей, а с другой – не всегда правильная речь сиблинга. Пребывая в таком окружении, младший ребенок начинает осознавать себя языковой личностью, его метаязыковая деятельность ежедневно активизируется ошибками брата/сестры [193]. Исследования, проведенные В. К. Харченко относительно данной проблематики, позволяют сделать еще одно уточнение: при исправлении речевых ошибок младшего ребенка старшим братом/сестрой в речи старшего сиблинга можно наблюдать ошибки, погрешности, детскую метафорику, то есть фрагментарное «обучение» старшим ребенком младшего происходит на фоне многочисленных своих собственных ошибок. Разумеется, не всегда «неправильное» высказывание младшего ребенка в семье сопровождается поправкой старшего.

Аналогичной точки зрения относительно влияния речевых ошибок на формирование детской речи придерживаются С. В. Виноградов,

В. А. Лабунская, Ю. В. Садовская. Авторы отмечают, что определенное положительное влияние на качественный аспект фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи дошкольника в условиях сиблингового общения как ни парадоксально могут оказывать ситуационные речевые трудности, обусловленные недостаточным уровнем развития речевой способности ребенка и иногда затрудняющие процесс общения.

По мнению С. В. Виноградова [33], в отношении детской коммуникации целесообразно говорить о «коммуникативных помехах». Причины помех в коммуникации «сиблинг-сиблинг» могут иметь лингвистический и/или психологический характер. Трудности в общении лингвистического характера связаны с недостаточным уровнем развития коммуникативной компетенции ребенка. Психологические причины сбоев в детской коммуникации обусловлены особенностями развития социально-перцептивной сферы личности [95].

Ю. В. Садовская пишет о возможном преодолении детьми коммуникативных помех средствами метакоммуникации, являющейся разновидностью коммуникативной деятельности. С одной стороны, уточнение младшим ребенком намерений сиблинга в процессе коммуникации, исправление и переспрашивание слов и фраз, оценка полученного сообщения способствуют преодолению речевых трудностей, имеющих у ребенка [152]. С другой стороны, взаимодействие сиблингов в ситуации достижения собственных целей общения с учетом особенностей партнера по общению (что-то попросить, договориться о принятии в игру, что-то узнать, уточнить), в ситуации достижения цели совместными усилиями (организация и проведение игр, выполнение совместных заданий и упражнений), в ситуации оказания просоциальных форм поведения (содействие, сочувствие, бескорыстная помощь, взаимовыручка) способствуют развитию коммуникативной компетенции детей.

Таким образом, можно предполагать, что младший ребенок легче осваивает язык, поскольку его брат/сестра исправляют ошибки коммуникативного плана, с другой стороны, старший ребенок формируется как языковая личность, слушая, как говорит младший, даже если не поправляет его. Речевое существование детей в двух плоскостях родного языка (в не замечаемой, своей, и весьма заметной в речи сиблинга) эффективно для воспитания отношения к языку как инструменту общения.

Еще один аспект, связанный с особенностями сиблингового общения, подчеркивает А. Н. Байкулова [16]. С ее точки зрения, поведение и речь детей в сфере сиблингового общения отличается большей свободой, раскованностью и естественностью, чем в других сферах общения в ситуации ролевой асимметрии (в дошкольной образовательной организации, в гостях, в магазине и т.п.). Детская непосредственность проявляется в системе номинаций и обращений, дети, меньше чем где бы то ни было, используют этикетные формулы. Общение со взрослыми предполагает употребление принятых определенных речевых оборотов и устоявшихся фраз. Разговаривая с братом/сестрой, ребенок может придумать необычное слово, по-новому сочетает звуки и слова, подражает сиблингу. С одной стороны, кажется, что все вышеперечисленное не несет в себе развивающего для речи потенциала. С другой стороны – общение между сиблингами создают «простор для словотворчества», помогая ребенку формировать собственную речь, тогда как в разговоре со взрослыми этого не происходит.

Процесс сиблингового общения, адекватный потребностям и возможностям детей, создает для младшего ребенка условия естественной востребованности речи и стимулирует развитие его языковых возможностей. Сиблингов обычно связывает сильная привязанность, в общении они помогают друг другу усваивать социальные понятия и роли.

Немаловажно, что общение с братьями/сестрами, отличающееся откровенностью и интенсивностью, создает предпосылки для формирования у младшего ребенка внеситуативно-личностного общения, содержанием которого является раскрытие отношений между людьми. Эти отношения становятся содержанием сюжетно-ролевых игр, которые практически полностью теряют зависимость от игровых предметов. Отношения между людьми находят свое выражение в речи, где ребенок усваивает сложную взаимосвязь между словом и контекстом, эмоциональное и семантическое значение употребления разных языковых форм. Существенно расширяются лексические значения слов и их взаимосвязи. В процессе взаимодействия с сиблингом ребенок усваивает разные варианты взаимодействия с другими окружающими его детьми и взрослыми, а также способы решения коммуникативных проблем посредством речи [90].

У. Тоумен полагал, что сиблинги, общаясь между собой, учат друг друга, как осуществлять тесные взаимоотношения со сверстниками. И в этом

ключе межсиблинговые связи в определенном смысле даже важнее отношений с родителями, так как представляют собой опыт «горизонтальных» отношений, в отличие от практически всегда «вертикальных» детско-родительских [112].

Изучая речевое общение в семье, А. В. Занадворнова отмечает, что общение детей в диаде «сиблинг-сиблинг» приобретает следующие черты:

1. Ситуативная обусловленность и множественность лексических единиц. В сиблинговом общении представлено большое количество разнообразных частей речи [64]. В лексиконе детей функционируют нейтральные и экспрессивно окрашенные имена существительные в различных падежах (термины родства, домашние имена, шуточные именованья), словосочетания с прилагательными и местоимениями, глагольная лексика. В определенных ситуациях детьми употребляется различная лексика. Возможно, лексическая насыщенность и грамматическое своеобразие в сиблинговом общении способствует формированию речи младшего ребенка.

2. Подвижность детского лексикона. Важной особенностью лексикона сиблингов является его подвижность: одни части речи уходят в пассивный словарный запас детей, некоторые слова вообще перестают употребляться, другие наоборот появляются в активном словаре, обогащая лексико-грамматический строй речи детей. Можно сказать, что система сиблингового общения постоянно открыта. В каждой новой коммуникативной ситуации может появиться нужная часть речи и новая форма обращения.

3. Информативность общения. Лексическая система детской речи может содержать информацию о внешности членов семьи, возрасте, чертах характера, социальной роли и распределении обязанностей в семье, профессиональной принадлежности, увлечениях.

4. Раскрепощенность в общении. Общаясь друг с другом, сиблинги чувствуют себя свободно и раскованно. Употребление детьми простых и сложных лексико-грамматических и синтаксических конструкций формирует у ребенка умение переключаться с одних языковых средств на другие и способствует росту языковой вариативности.

5. Жанровое разнообразие. В процессе сиблингового взаимодействия, осуществляется социализация каждого из детей, которая является ведущим механизмом языкового развития детей, основная нагрузка по выработке у

детей механизмов приспособления к социальному миру ложиться на детскую субкультуру. Наряду с языком, речевой деятельностью детская субкультура, как утверждает А. А. Мельникова, помогает ребенку решать многие актуальные для него проблемы, поэтому и функции ее достаточно разнообразны: создание условий для социализации, формирование коммуникативных навыков и умений, регуляция эмоциональной жизни ребенка и др.[128].

Возможно, обозначенные особенности сиблингового общения способствуют формированию у детей в двухдетных семьях морфологических и синтаксических категорий, овладению падежными окончаниями и предлогами, усвоению грамматических конструкций. Наши данные об особенностях речевого развития детей из двухдетных семей актуальны лишь в том случае, если разница в возрасте ребенка и его сиблинга не превышает 3-4-х лет и не применимы к другим возрастным диапазонам.

Различия в речевом развитии городских и сельских детей из однодетных и двухдетных семей

Испытуемыми в данной части исследования являлись дети старшего дошкольного возраста: 55 детей из однодетных и 61 ребенок их двухдетных городских семей; 61 ребенок и 48 детей – соответственно из сельских семей.

Сопоставив особенности речевого развития детей из разных групп, мы получили следующие результаты (см. табл. 25, 26).

Таблица 25

Различия между уровнями речевого развития детей дошкольного возраста из однодетных и двухдетных городских семей

| Показатели речевого развития | Средние значения | | U | Z | Уровень значимости р |
|------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|------|-------|-------------------------|
| | Речь детей из однодетных семей | Речь детей из двухдетных семей | | | |
| Уровень речевого развития | 1,13 | 1,20 | 1623 | -0,34 | 0,74 |

| | | | | | |
|------------------------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|
| Понимание речи | 4,18 | 4,28 | 1532 | -0,87 | 0,39 |
| Звукопроизношение | 3,40 | 3,18 | 1516 | 0,92 | 0,36 |
| Слоговая структура слов | 3,49 | 3,44 | 1655 | 0,13 | 0,89 |
| Фонематические представления | 2,93 | 2,98 | 1617 | -0,36 | 0,72 |
| Словарный запас | 3,05 | 3,44 | 1326 | -2,03 | 0,05 |
| Грамматический строй | 2,87 | 3,38 | 1250 | -2,52 | 0,05 |
| Связность речи | 3,15 | 3,41 | 1463 | -1,27 | 0,21 |

Таблица 26

Различия между уровнями речевого развития детей дошкольного возраста из однодетных и двухдетных сельских семей

| Показатели речевого развития | Средние значения | | U | Z | Уровень значимости р |
|----------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------|--------------|-------------------------|
| | Речь детей из однодетных семей | Речь детей из двухдетных семей | | | |
| Уровень речевого развития | 0,46 | 0,83 | 1140 | -2,28 | 0,05 |
| Понимание речи | 3,56 | 3,73 | 1283 | -1,21 | 0,23 |
| Звукопроизношение | 2,52 | 2,85 | 1213 | -1,63 | 0,11 |
| Слоговая структура слов | 2,75 | 2,98 | 1287 | -1,15 | 0,25 |
| Фонематические представления | 2,61 | 2,69 | 1424 | -0,27 | 0,79 |
| Словарный запас | 2,38 | 3,02 | 926 | -3,62 | 0,001 |
| Грамматический строй | 2,15 | 2,94 | 843 | -4,08 | 0,001 |
| Связность речи | 2,39 | 2,83 | 1098 | -2,51 | 0,01 |

Уровень сформированности словарного запаса и грамматического строя речи у сельских детей из двухдетных семей выше, чем у детей из однодетных семей. Об этом свидетельствуют значимые различия по критерию Манна-Уитни ($p < 0,05$). В группе сельских детей также обнаружены значимые

различия по отдельным показателям речи. Словарный запас ($U=926$; $p<0,001$), грамматический строй ($U=843$; $p<0,001$) и связность речи ($U=1098$; $p<0,01$) лучше у сельских детей из двухдетных семей.

Обращаясь к данным табл. 25, мы видим, что у городских детей, имеющих брата/сестру, довольно высокий уровень речевого развития. Аналогичная закономерность прослеживается и в группе сельских детей (см. табл. 26). Однако значимость различий между городскими и сельскими семьями по показателям «словарный запас» и «грамматический строй речи» выше в группе сельских дошкольников.

Высокий уровень значимости различий между отдельными показателями речи в группе сельских детей, имеющих и не имеющих сиблинга, свидетельствуют о следующем факте. Для развития речи городских детей из двухдетных семей, в отличие от сельских детей, сиблинговое общение играет менее значимую роль. Это означает, что в городской семье формированию речи детей способствует не только общение между сиблингами, но и образовательное пространство семьи, совместные культурно-развивающие практики и досуговые мероприятия с родителями, общение со сверстниками. В сельской местности мы можем наблюдать не только профессиональную, но и хозяйственно-бытовую занятость родителей. Сельские дети воспитываются в обедненной культурной и образовательной среде, у многих детей нет возможности посещать развивающие занятия и досуговые мероприятия. Отсутствие у сельского ребенка возможности общаться со сверстниками, низкая степень включенности родителей в коммуникацию с ребенком компенсируется его общением с братом/сестрой. Иначе говоря, доминирующим фактором в формировании пассивного и активного словарного запаса, грамматического строя и связности речи сельского ребенка является наличие возможности общения с сиблингом.

Рассмотрим особенности речевого развития детей из однодетных сельских и городских семей и двухдетных семей соответственно (см. табл. 27, 28).

Данные табл. 27 свидетельствуют о том, что уровень речевого развития у детей из однодетных городских семей значимо выше ($p<0,001$), чем у детей из однодетных сельских семей. У городских детей, не имеющих сиблинга, уровень сформированности звукопроизношения ($U=1022$; $p<0,001$), слоговой

структуры слов ($U=988,5$; $p<0,001$), фонематических представлений ($U=1323,5$; $p<0,05$), словарного запаса ($U=1048$; $p<0,001$), грамматического строя ($U=1046$; $p<0,001$) и связности речи ($U=1067,5$; $p<0,001$) значимо выше, чем в соответствующей группе сельских детей.

Таблица 27

Различия между уровнями речевого развития детей дошкольного возраста из однопородных сельских и городских семей

| Показатели речевого развития | Средние значения | | U | Z | Уровень значимости р |
|-------------------------------------|---|--|---------------|--------------|-------------------------|
| | Речь детей из однопородных сельских семей | Речь детей из однопородных городских семей | | | |
| Уровень речевого развития | 0,46 | 1,13 | 1070 | -3,79 | 0,001 |
| Понимание речи | 3,56 | 4,18 | 984,5 | -4,06 | 0,001 |
| Звукопроизношение | 2,52 | 3,40 | 1022 | -3,79 | 0,001 |
| Слоговая структура слов | 2,75 | 3,49 | 988,5 | -4,00 | 0,001 |
| Фонематические представления | 2,61 | 2,93 | 1323,5 | -2,12 | 0,05 |
| Словарный запас | 2,38 | 3,05 | 1048 | -3,76 | 0,001 |
| Грамматический строй | 2,15 | 2,87 | 1046 | -3,75 | 0,001 |
| Связность речи | 2,39 | 3,15 | 1067,5 | -3,73 | 0,001 |

Подобную тенденцию мы видим в группе детей из двухдетных семей. Уровень развития речи детей из двухдетных городских семей также значимо выше ($p<0,05$), чем у детей из двухдетных сельских семей. Обнаруживаются различия и по отдельным показателям речевого развития: понимание речи ($U=912,5$; $p<0,001$), слоговая структура слов ($U=1120,5$; $p<0,05$), словарный запас ($U=1130$; $p<0,05$), грамматический строй ($U=1124$; $p<0,05$) и связность речи ($U=1026,5$; $p<0,01$).

Различия между уровнями речевого развития детей дошкольного возраста из двухдетных сельских и городских семей

| Показатели речевого развития | Средние значения | | U | Z | Уровень значимости р |
|----------------------------------|---|--|---------------|--------------|-------------------------|
| | Речь детей из двухдетных сельских семей | Речь детей из двухдетных городских семей | | | |
| Уровень речевого развития | 0,83 | 1,20 | 1156 | -2,05 | 0,05 |
| Понимание речи | 3,73 | 4,28 | 912,5 | -3,56 | 0,001 |
| Звукопроизношение | 2,85 | 3,18 | 1237 | -1,43 | 0,15 |
| Слоговая структура слов | 2,98 | 3,44 | 1120,5 | -2,17 | 0,05 |
| Фонематические представления | 2,69 | 2,98 | 1183,5 | -1,83 | 0,06 |
| Словарный запас | 3,02 | 3,44 | 1130 | -2,16 | 0,05 |
| Грамматический строй | 2,94 | 3,38 | 1124 | -2,21 | 0,05 |
| Связность речи | 2,83 | 3,41 | 1026,5 | -2,83 | 0,01 |

Полученные нами результаты позволяют предположить, что в городских и сельских семьях, уравниваемых по количеству детей, гораздо больший вклад в языковое развитие ребенка вносит территориальная среда и сообщество, в которой живет и воспитывается ребенок. Ряд авторов, анализируя детское речевое развитие, отмечают, что обстоятельства языковой социализации как городского, так и сельского ребенка, в особенности на ранних этапах, тесно переплетены с представлениями о целях воспитания и воспитательными практиками того сообщества, к которому принадлежит ребенок и его родители [3]. Так, К. А. Маслинский указывает: «Поскольку усвоение речи неразрывно связано с другими процессами социализации ребенка в сообществе, существенное влияние на ход языкового развития оказывает тот круг коммуникативных ситуаций, в которых ребенок вовлекается в речевое взаимодействие со взрослыми и в рамках которых

получает ранний языковой опыт. Как показывают многочисленные исследования, семьи сильно различаются в выборе, частотности и структурировании различных ситуаций общения с детьми, причем такие различия могут зависеть, в том числе и от социального статуса или дохода» [3].

Фактически решающее значение в формировании фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи детей, воспитывающихся в городских и сельских семьях с идентичным количеством детей, является территориальная и языковая среда, окружающая ребенка.

Таким образом, судя по изложенным в данном параграфе результатам, на основании количественно-качественного анализа речевого развития детей из однодетных и двухдетных семей можно сделать вывод о вариативности их речевого развития. С одной стороны развитие речи детей подчиняется общим (универсальным) закономерностям речевого онтогенеза, а с другой стороны во многом зависит как от «собственно индивидуальных» различий – свойственных именно данному конкретному ребенку, так и от «групповых» – наличия/отсутствия у ребенка старшего сиблинга.

Возможно, на формирование речи детей дошкольного возраста влияют некоторые особенности внутрисемейных межличностных отношений, а именно взаимоотношения ребенка с матерью, отцом, со старшим братом/сестрой и др. Ниже представлены результаты исследования, направленные на изучение данной детерминанты речевого развития ребенка.

3.2.2. Внутрисемейная межличностная коммуникация и речевое развитие ребенка

Изучая речевое развитие детей дошкольного возраста, мы поставили задачу выяснить, влияют ли особенности межличностной коммуникации ребенка в семье на формирование основных показателей развития речи. Возможно, именно взаимодействие сиблингов между собой будет являться одним из важных факторов формирования речи младшего ребенка.

Основываясь на этом предположении, мы изучили межличностные отношения в 53-х городских двухдетных семьях. Нами применялась проективная методика Рене Жиля, адекватная возрасту детей, позволяющая выявить особенности межличностных отношений ребенка в семье и изучить его взаимоотношения с окружающими людьми. Методика является

визуально-словесной, состоит из 42 заданий и измеряет 12 параметров, которые можно условно разделить на две группы показателей: 1-ая группа – показатели, характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка с другими людьми (матерью, отцом, обоими родителями, братьями и сестрами, бабушкой, дедушкой и другими родственниками, другом (подругой), воспитателем или другими авторитетными для ребенка взрослыми) [18]; 2-ая группа – показатели, характеризующие самого ребенка и проявляющиеся в его межличностных отношениях (степень любознательности ребенка, стремление к общению в больших группах детей, стремление к доминированию (лидерству) в группе, конфликтность, агрессивность, стремление к уединению, отгороженность от других, а также особенности поведенческого реагирования на фрустрацию в ситуациях взаимодействия [18].

Данные, полученные на этом этапе исследования, представлены в табл. 29.

Разноаспектное изучение межличностных отношений в двухдетных семьях позволило нам выделить некоторые особенности, которые влияют на формирование речевой сферы ребенка, имеющего сиблинга. Корреляционный анализ с помощью рангового коэффициента Спирмена конкретно-личностных отношений ребенка с другими людьми по различным шкалам делает возможным говорить о следующих закономерностях. У детей, имеющих старших сиблингов, обнаружена положительная значимая корреляционная связь показателей шкалы «Отношение к братьям и сестрам» с фонематическими представлениями ($r_s=0,36$; $p<0,01$), со словарным запасом ($r_s=0,34$; $p<0,01$), с грамматическим строем ($r_s=0,36$; $p<0,01$), со связностью речи ($r_s=0,27$; $p<0,05$).

Результаты корреляционного анализа показателей речевого развития и параметров межличностных отношений ребенка в двухдетных городских семьях

| Показатели речевого развития Шкалы | понимание речи | Звукопроизношение | слоговая структура слов | фонематические представления | словарный запас | грамматический строй | связность речи |
|---|----------------|-------------------|-------------------------|------------------------------|-----------------|----------------------|----------------|
| Отношение к матери | -0,05 | 0,12 | 0,17 | 0,00 | -0,09 | 0,02 | 0,05 |
| Отношение к отцу | 0,13 | 0,08 | -0,06 | 0,00 | 0,08 | -0,02 | 0,00 |
| Отношение к матери и отцу как к родительской чете | 0,18 | 0,06 | 0,12 | 0,00 | 0,14 | 0,19 | 0,26 |
| Отношения к братьям и сестрам | 0,15 | 0,26 | 0,17 | 0,36* | 0,34* | 0,36* | 0,27* |
| Отношения к бабушке и дедушке | 0,27* | -0,08 | 0,00 | -0,08 | -0,01 | 0,25* | 0,27* |
| Отношение к другу, подруге | -0,01 | 0,13 | 0,11 | 0,06 | -0,15 | -0,06 | 0,00 |
| Отношение к авторитетному взрослому | -0,02 | -0,01 | -0,03 | -0,06 | -0,14 | -0,22 | -0,19 |
| Любознательность | -0,03 | 0,04 | 0,03 | 0,04 | -0,07 | -0,13 | -0,05 |
| Общительность | 0,03 | 0,11 | 0,23 | 0,22 | 0,15 | 0,13 | 0,19 |
| Стремление к лидерству, доминированию | -0,21 | -0,10 | -0,16 | -0,18 | -0,20 | -0,14 | -0,11 |
| Конфликтность | -0,20 | -0,17 | -0,19 | -0,13 | -0,08 | 0,03 | 0,05 |
| Социальная адекватность поведения | 0,07 | 0,22 | 0,12 | 0,16 | 0,09 | 0,13 | 0,07 |
| Закрытость (отгороженность) | -0,03 | -0,29* | -0,31* | -0,23 | -0,12 | -0,29* | -0,31* |

Условные обозначения:

*** - корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

** - корреляции на уровне значимости $p < 0,01$

* - корреляции на уровне значимости $p < 0,05$

При анализе корреляционных связей выявлено, что особое значение в речевом развитии детей из двухдетных семей имеют близкие эмоционально-позитивные взаимоотношения с сиблингами. Качественный анализ ответов детей при предъявлении текстовых заданий позволяет говорить о степени продуктивности взаимоотношений между сиблингами. Положительно информативными нами считаются те ситуации-задания, где ребенок выразил свое позитивное отношение и/или расположил себя в непосредственной близости от брата/сестры (то есть рядом). В 67% случаев сиблинги в предлагаемых ситуациях-заданиях обозначали фигуру брата/сестры рядом с собой как «за столом», так и на «прогулке», в «кинотеатре». Это означает, что отсутствие конфликтов между сиблингами определяет успешное развитие детской речи. Сиблинги много времени проводят вместе в естественной семейной среде, проявляя участие, понимание и привязанность друг другу. При этом младшие братья и/или сестры не занимают абсолютно подчиненную роль, они являются равными партнерами во взаимодействии со старшими сиблингами, становятся более самостоятельными в своих действиях. Возможно, взаимодействие младших сиблингов со старшими, сотрудничество в игре и продуктивных видах деятельности стимулирует их интеллектуальное, социальное и речевое развитие. Этот факт соответствует литературным данным и практическим наблюдениям.

С психологической точки зрения сиблинговые взаимоотношения имеют двойственную природу. С одной стороны, это отношения родственные: сиблингов прежде всего следует рассматривать, как подсистему семьи, члены которой связаны очень тесными узами (эмоциональными, практическими и др.), а также условиями развития и воспитания, семейными ценностями и традициями. С другой стороны, сиблинговые отношения – это, по сути, отношения не со взрослыми (какой бы ни была разница в возрасте между сиблингами) [5].

Взаимоотношения между сиблингами, их взаимодействие в определенной мере влияют на социализацию каждого из них, поскольку способы общения, которые применяются в домашней обстановке в

последствии используются при коммуникации как со взрослыми, так и с другими детьми. Для детей из двухдетных семей сверстники не играют столь важной роли в их жизни как сиблинги (см. табл. 29). Об этом свидетельствует отсутствие значимых взаимосвязей шкалы «Отношения к другу, подруге» с показателями речевого развития ребенка. Возможно, что ребенок, удовлетворив потребность в общении с детьми в семье, не стремится к развитию контактов со сверстниками.

Отметим, что в контексте определенной ситуации эмоционально значимым членом семьи для старшего дошкольника может выступать как родитель, так и сиблинг. В проблемной ситуации, в ситуации разлуки значимым членом семьи для ребенка выступает мама. В ситуациях проведения свободного времени значимым членом семьи выступает старший сиблинг, который является партнером в совместной игровой деятельности. Об этом также свидетельствуют результаты, полученные нами в ходе проведения теста «Кинетический рисунок семьи». В 64% случаев дошкольники на своих рисунках изображали старших сиблингов, 38% – фигура брата/сестры изображалась первой. При этом дети достаточно долго раскрашивали фигуру сиблинга, хорошо прорисовывали основные части ее тела и лица, детали одежды. Свою фигуру, как правило, дети изображали между матерью и старшим братом/сестрой. Это свидетельствует о том, что старший сиблинг воспринимается младшим как эмоционально значимый близкий человек. В 52% случаев на рисунках отец увлечен «компьютерной игрой», «просмотром телевизора», «лежит на диване». В 58% – на рисунках мать занимается домашними делами (стоит у плиты, гладит белье, моет посуду). В 23% случаев на рисунках изображена расширенная семья, присутствуют бабушка и дедушка. Общая деятельность всех членов семьи была изображена только на 19% рисунках. В своих комментариях к рисункам в большинстве случаев дети отмечали, что свое свободное время проводят с братом/сестрой, «они вместе играют, рисуют, гуляют во дворе». На вопрос «Почему именно с братом/сестрой?», они отвечали следующим образом: «Папа всегда занят – он работает, мама – готовит обед и убирается». В тех случаях, когда семья являлась расширенной, жила в одной квартире, а также тогда, когда воспитанием детей занимались близкие родственники, то в ответах детей появлялись бабушка и дедушка.

Вместе с тем, в 19% случаев братья и/или сестры в изображении семьи отсутствовали, в 17% – дети изображали фигуру сиблинга маленького размера, что может свидетельствовать о некоторой конкуренции во взаимоотношениях между детьми, графическим способом дети пытались «монополизировать» любовь и внимание родителей. Состязательность за родительскую любовь и заинтересованность, соперничество в играх создают речевые ситуации, вызывающие у детей интенцию к говорению. Выделенная нами особенность отмечается в качестве существенного фактора развития детской речи М. Н. Ковалевой. В общем виде автор обозначила сиблинговое соперничество как одно из психологических условий речевого развития ребенка. По ее мнению речевые высказывания сиблингов отличаются интенсивностью, активной диалогичностью, заинтересованностью к речи собеседника, лексической и грамматической вариативностью [80]. По-видимому, возникающее состояние сиблингового соперничества повышает речевую активность каждого из детей, способствует развитию психических функций, включенных в речевой процесс, и формированию языковых компонентов.

Аналогичное мнение высказывает Р. Т. Белл [21]. Сиблинговое общение отличается речевой раскрепощенностью, нередкой конфликтностью вследствие проявления психологического ситуативного неравенства, которое не всегда охотно принимается детьми. С одной стороны, в общении братьев и сестер заметна регулятивная стратегия, которая осуществляется путем использования старшими детьми императивных тактик («иди», «беги», «убирай»), тактик запрета («не трогай», «не бери», «замолчи»), модальных слов («нельзя», «не надо», «хочу»), самоутверждения («я тебе сказал»). С другой стороны в сиблинговой коммуникации присутствует модальная стратегия, связанная с речевыми тактиками оценки действий, оценки того предмета, на который направлено действие, оценки самого ребенка, обвинением и поиска виноватого. По мнению автора, разнообразие стратегий в общении сиблингов во много определяет их успешное речевое развитие.

Существенное влияние на ход языкового развития ребенка может оказывать совместная игровая деятельность, которая создает предпосылки для речевого взаимодействия сиблингов. Ряд авторов, анализируя детскую игру, отмечают, что она является важным средством формирования и совершенствования компонентов речевой деятельности ребенка.

Фактически в процессе творческих сюжетно-ролевых игр, коммуникативных по своей природе, сиблинги накапливают необходимый словарный запас, постепенно овладевают способами выражения в слове определенного лексического содержания, учатся выражать свои мысли простыми и распространенными предложениями, правильно использовать грамматические формы рода, числа и падежа.

Е. С. Рычагова рассматривает совместную игру сиблингов как сферу саморазвития языковой способности каждого из детей, так как сиблинговый ролевой диалог в игровой ситуации предполагает формирование и совершенствование компонентов детской речевой деятельности. Иначе говоря, совместная деятельность с братом и/или сестрой создает ситуацию естественного детского общения, подводит ребенка к необходимости самостоятельного структурного оформления развернутых высказываний, побуждает к использованию вербальных средств общения, повышает коммуникативную активность детей [151].

Некоторые особенности речевого поведения детей, проявляющиеся в их совместной игре, отмечает Н. В. Миккоева. По ее мнению, формированию лексической и грамматической стороны детской речи способствуют создание режима свободного общения, внимание ребенка как к собственным, так и к чужим высказываниям, контроль языковой правильности произносимых слов и словосочетаний, мотивация к запоминанию новых лексем и редких выражений [123].

Таким образом, совместная игровая деятельность сиблингов является базой для естественного формирования произносительных навыков, обогащения словарного запаса детей, становления грамматического строя и связной речи.

В русле выявленной ранее тенденции обращает на себя внимание другой результат. Обнаружена отрицательная значимая корреляционная связь шкалы «Закрытость (отгороженность)» со звукопроизношением ($r_s = - 0,29$; $p < 0,05$), слоговой структурой слов ($r_s = - 0,31$; $p < 0,05$), грамматическим строем ($r_s = - 0,29$; $p < 0,05$) и со связностью речи ($r_s = - 0,31$; $p < 0,05$). Это означает, что закрытость детей негативно влияет на их речевые показатели. Обычно замкнутые дети стремятся большую часть своего времени проводить в одиночестве или с близкими людьми (мамой, папой), вследствие этого коммуникация со сверстниками затруднена. В какой-то степени усугубляет

ситуацию разобщенность взрослых, которые, пользуясь благами современной цивилизации, заменяют полноценное семейное общение короткими разговорами по телефону, фразами-шаблонами. Не видя у родителей потребности в общении с родственниками и знакомыми, ребенок тоже перестает стремиться устанавливать контакты с теми, кто его окружает.

По мнению М. И. Лисиной решающую роль в становлении речевых умений у детей играют факторы коммуникативного характера, которые влияют на развитие речевой деятельности у детей в любом возрасте и при любом речевом нарушении. При недостаточном общении ребенка со взрослыми и сверстниками темп развития психических и когнитивных процессов у них значительно замедляется. Следовательно, именно открытость во взаимодействии со взрослыми, сверстниками может играть решающую роль в становлении речевого развития ребенка [106].

Анализируя полученные результаты (см. табл. 29), следует обратить внимание на положительную значимую корреляционную связь шкалы «Отношение к бабушке и дедушке» с пониманием речи ($r_s = 0,27$; $p < 0,05$), с грамматическим строем ($r_s = 0,25$; $p < 0,05$), со связностью речи ($r_s = 0,27$; $p < 0,05$). Немаловажное значение для развития речи младших сиблингов имеют взаимоотношения с близкими родственниками, а именно с бабушкой и дедушкой. Это понятный результат, традиционно роль матери заключается в заботе о детях, а роль бабушки – в помощи воспитания внуков. Чрезмерная занятость современных родителей делами, малая доля или полное отсутствие их совместной деятельности с ребенком, как следствие, приводит к сокращению времени семейного общения с детьми, и непосредственное участие в воспитании детей в семье принимают бабушка и дедушка. Прародители расширяют социальный кругозор ребенка, который, благодаря им, выходит из тесных семейных рамок и приобретает непосредственный опыт общения с другими людьми.

Положительное влияние гармоничных взаимоотношений ребенка с бабушкой на его некоторые показатели речи можно объяснить спецификой речевого проявления ее ролевого статуса. На речевом уровне роль бабушки может проявляться в активном использовании определенных речевых жанров. Например, в тематике разговоров бабушки с ребенком можно услышать уговоры, наставления, поучения, инструкции, советы. Роль бабушки в семье анализирует А. Н. Байкулова. По ее мнению речевое

взаимодействие «бабушка-ребенок» в большинстве случаев является целеориентированным, в отличие от фатического общения ребенка с матерью. В рамках целеориентированного общения в речи бабушки часто встречаются диалоги вопросно-ответного типа, образные средства выражения (метафоры, эпитеты), информативные высказывания, содержащие глаголы, существительные с уменьшительно-ласкательным значением, наречия, словосочетания с притяжательными местоимениями. Ролевой статус бабушки также проявляется в общении с внуком, но его речь более стандартизованная, интонационно и мимически менее насыщенная.

Вместе с тем занятия с ребенком, игра с ним, чтение ему книг и беседа об их содержании, объяснения лексического значения слов находят отражение в тематике общения. Внимание и доброта со стороны бабушки к ребенку проявляется не только в тех конкретных делах, которыми наполнена ее жизнь, но и в ее речи, в самой функции обучения ребенка языку. На фонетическом уровне это может быть особый тон, выразительная интонация, а на лексическом уровне – использование специфических номинаций (предметы бытового характера, части тела и лица, животные, одежда, мебель, посуда, профессии и т. д.) эмоционально окрашенной лексики, существительных с положительной и отрицательной оценочностью, глаголов, передающих совместность действий [16, 60].

Так, например, разнообразие интонации при построении фразы в общении с ребенком является чрезвычайно важным, так как составляет основу формирования грамматических категорий. На данный факт указывают E. Bates, I. Bretherton, Ph. S. Dale [214, 216], которые отмечают, что, чем более богатый интонационный состав речи воспитывающих взрослых, тем более богатые возможности развития грамматики в речи ребенка.

По мнению К. В. Ниловой, Э. А. Салиховой в расширенной семье, состоящей из нескольких поколений, внутрисемейные контакты отличаются диалогичностью. Внутрисемейная диалогическая коммуникация обычно носит характер бытового разговора, для которого, свойственны незапланированность, большое разнообразие обсуждаемых тем (личные, социальные, общекультурные, политические и др.) и используемых языковых средств. Кроме того, для бытовых разговоров свойственны самопрезентация личности (стремление выразить свое Я), частые отклонения от темы, ход с одной темы на другую, отсутствие целевых установок и необходимости

принятия какого-либо решения. Большинство внутрисемейных диалогов характеризуется разговорным стилем речи. Коммуникативные признаки разговорного стиля речи, а именно непринужденность общения, подвижность языковых средств, проявляющиеся в беседе и диалоге, обуславливают активизацию словарного запаса ребенка и необходимость грамматического оформления высказывания.

Еще один аспект, связанный с речевым влиянием на ребенка близких родственников, подчеркивает А. В. Занадворнова [64]. С ее точки зрения, для расширенной семьи, состоящей из нескольких поколений, характерна речевая неоднородность. Рассматривая процессы семейной речевой коммуникации, А. В. Занадворнова выявляет зависимость речевого общения в семье от ее параметров и функций. Так, например, автор делает выводы о том, что чем сложнее структура семьи, тем менее однороден ее язык, а реализация каждой из основных функций семьи (воспитательной, хозяйственно-бытовой, организации досуга, психологической поддержки и т. д.) в определенной мере задает тип общения.

М. В. Сапоровская выделяет ряд функций межпоколенных отношений в семье, в том числе коммуникативную и развивающую (стабилизирующую) функции. По ее мнению, отношения между представителями разных поколений в семье предполагают общение, коммуникацию на вербальном и невербальных уровнях. Свой опыт, знания старшие передают младшим в процессе общения, в основе которого лежит коммуникация. Автор также подчеркивает, что межпоколенные отношения в семье являются социализирующими условиями. В процессе социализации ребенок овладевает навыками взаимодействия с другими людьми, осваивает опыт и знания, выработанные предшествующими поколениями [154, с. 137]. Именно в процессе коммуникации и взаимодействия с близким родственником ребенок овладевает лексико-грамматическими и синтаксическими категориями.

С нашей точки зрения успешное становление детской речи в расширенной семье определяется речевым разнообразием, полифункциональностью и интенсивностью общения ребенка с близким родственником. Возможно, в сложносоставных семьях, состоящих из нескольких поколений и проживающих совместно, объем и качество коммуникации вносят вклад в языковой опыт ребенка.

Таким образом, судя по изложенным в данном параграфе результатам, гармоничное и синхронное межличностное взаимодействие сиблингов, которое определяется активностью как младшего, так и старшего ребенка, выступает одним из условий успешного развития детской речи. Присутствие в детском окружении людей, связанных родственными связями, их коммуникативные умения и речевая активность, использование фонетических, лексико-грамматических и синтаксических возможностей языка создают среду для формирования правильной речи ребенка.

3.2.3. Развитие речи детей из однодетных и двухдетных семей в контексте внутрисемейного функционирования

Другим механизмом, влияющим на развитие речи детей из однодетных и двухдетных семей, может являться стиль материнского отношения к ребенку. Для изучения связей между показателями речевого развития и параметрами семейных взаимоотношений в однодетных и двухдетных городских семьях были вычислены матрицы интеркорреляций с использованием рангового коэффициента корреляций Спирмена. Таблицы в полном объеме представлены в приложениях 9, 10, фрагменты со значимыми данными представлены в табл. 30, 31.

Таблица 30

Результаты корреляционного анализа показателей речевого развития и параметров семейных взаимоотношений в однодетных городских семьях

| Показатели речевого развития | Параметры семейных взаимоотношений | | | | | | | |
|----------------------------------|------------------------------------|----------------|-------------------|-------------------------|------------------------------|-----------------|----------------------|----------------|
| | уровень развития речи | понимание речи | звукопроизношение | слоговая структура слов | фонематические представления | словарный запас | грамматический строй | связность речи |
| гипопротекция | 0,23** | 0,16 | 0,21* | 0,19* | 0,25** | 0,17 | 0,17 | 0,21* |
| чрезмерность санкций | 0,22* | 0,13 | 0,20* | 0,22* | 0,08 | 0,22* | 0,29** | 0,16 |
| неразвитость родительских чувств | 0,22* | 0,10 | 0,24** | 0,24** | 0,22* | 0,15 | 0,30*** | 0,17 |

Условные обозначения:

*** - корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

** - корреляции на уровне значимости $p < 0,01$

* - корреляции на уровне значимости $p < 0,05$

Таблица 31

Результаты корреляционного анализа показателей речевого развития и параметров семейных взаимоотношений в двухдетных городских семьях

| Показатели речевого развития | уровень развития речи | понимание речи | звукотроизношение | слоговая структура слов | фонематические представления | словарный запас | грамматический строй | связность речи |
|--|-----------------------|----------------|--------------------|-------------------------|------------------------------|--------------------|----------------------|--------------------|
| Параметры семейных взаимоотношений | | | | | | | | |
| гипопротекция | 0,41** * | 0,21* | 0,34** * | 0,38** * | 0,27** | 0,33** * | 0,31* ** | 0,33* ** |
| потворствование | 0,33* | 0,34* | 0,19 | 0,21 | 0,33* | 0,47** * | 0,31* | 0,34* |
| чрезмерность санкций | -0,12 | -0,16 | -0,12 | -0,12 | -0,12 | -0,19* | -0,19* | -0,18* |
| минимальность санкций | 0,28* | 0,20 | 0,09 | 0,15 | 0,18 | 0,35** | 0,42** | 0,49** * |
| расширение сферы родительских чувств | -0,18* | -0,19* | -0,06 | -0,09 | -0,10 | -0,18* | -0,13 | -0,18* |
| воспитательная неуверенность родителя | - 0,24** | -0,17 | -0,20* | -0,17 | -0,18* | -0,20* | -0,22* | -0,22* |
| неразвитость родительских чувств | 0,07 | 0,18* | 0,01 | 0,06 | 0,09 | 0,01 | 0,02 | 0,04 |
| вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания | -0,18* | -0,19* | -0,13 | -0,15 | -0,01 | -0,17 | -0,18* | -0,19* |

Условные обозначения:

*** - корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

** - корреляции на уровне значимости $p < 0,01$

* - корреляции на уровне значимости $p < 0,05$

В обеих исследуемых группах детей (табл. 30, 31) отчетливо выделяется параметр, имеющий определенную общую связь с уровнем развития речи, но включающий также групповую специфику.

В группах детей, воспитывающихся в однодетных и двухдетных семьях, параметр семейных взаимоотношений «Гипопротекция» положительно коррелирует с уровнем речевого развития детей: дети из однодетных семей – ($r_s = 0,23$; $p < 0,01$), дети из двухдетных семей – ($r_s = 0,41$; $p < 0,001$). Однако в группе детей, имеющих сиблингов, обнаружены корреляционные связи на высоком уровне значимости со всеми показателями речевого развития, обеспечивающих развитие фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи. В группе детей, не имеющих сиблингов, – только с показателями уровня сформированности фонетико-фонематических представлений.

Кроме того, в группе единственных детей на многие показатели речевого развития положительно влияет параметр «Неразвитость родительских чувств»: на звукопроизношение ($r_s = 0,24$; $p < 0,01$), слоговую структуру слов ($r_s = 0,24$; $p < 0,01$), фонематические представления ($r_s = 0,22$; $p < 0,05$), грамматический строй речи ($r_s = 0,30$; $p < 0,001$). В группе двухдетных детей выявлена положительная корреляция обозначенного параметра только с пониманием речи ($r_s = 0,18$; $p < 0,05$).

В целом подтверждаются результаты, полученные нами ранее при изучении взаимосвязи параметров семейных взаимоотношений и речевого развития городских и сельских детей. Результаты дают основание предположить, что пониженное внимание к ребенку со стороны родителей, вызванное рядом обстоятельств (увлеченность досуговыми занятиями, забота об экономическом положении семьи, нежелание общаться с ребенком, чрезмерная занятость родителей общественной деятельностью и др.), создают условия для расширения ребенком своей коммуникативной системы. Коммуникативная система, с точки зрения В. П. Конецкой, представляет собой функционально ориентированную совокупность разнородных коммуникативных средств, взаимосвязанных языковыми и неязыковыми факторами общения в относительно целостное единство. Специфика коммуникативных систем определяется следующими критериями: 1) целевым

назначением системы, 2) выбором коммуникативных средств, 3) каналами передачи и восприятия информации и способами обмена информацией (естественными и искусственными). В обобщенной форме можно сказать, что коммуникативные системы различаются по целевому назначению, мотивированности коммуникативных единиц и технике актуализации [84].

Нам бы хотелось обратить внимание на то, что коммуникативная система, исходя из определения, предполагает наличие в детском окружении отдельных коммуникативных подсистем: «ребенок-родитель», «ребенок-близкий родственник», «ребенок-сестринг», «ребенок-сверстник». Каждая подсистема предполагает не только установление межличностного взаимодействия и понимания между людьми, но и свойственное для нее языковое своеобразие, различный круг коммуникативных ситуаций и их объем.

Я. Яноушек подчеркивает, что в любой подсистеме складываются субъект-субъектные отношения, так как каждый ее участник выступает субъектом, проявляя активность, адресованную к другому человеку, попеременно выражая ему свое отношение и воспринимая отношение партнера к себе. Обмен информацией начинается от содержания речи, звучания голоса и заканчивается жестами, позой и мимикой [209]. Средствами коммуникации в каждой подсистеме выступают вербальные и невербальные знаковые системы. Как отмечает Г. М. Андреева, вербальная коммуникация использует в качестве знаковой системы человеческую речь, естественный звуковой язык, т.е. систему фонетических знаков, включающую два принципа: лексический и синтаксический [8].

Фактически, коммуникативная система, в которой воспитывается ребенок, имеющий брата/сестру, в отличие от коммуникативной системы ребенка, не имеющего сестринга, более вариативна и создает широкий диапазон для общения. Коммуникативные подсистемы ребенка из двухдетной семьи, а именно «ребенок-сестринг», «ребенок-сверстник», «ребенок-близкий родственник» характеризуются не только разнообразием речевых ситуаций,

их насыщенностью неоднородными лексическими и синтаксическими единицами, но и использованием в общении различных средств выразительности речи. Очевидно, что дети из однодетных семей компенсируют недостаток общения с родителями общением в кругу сверстников, а дети из двухдетных семей – общением как со сверстниками, так и с сиблингами и с близкими родственниками.

Более значимую связь уровня гипопротекции с формированием речи детей, проживающих в двухдетных семьях, можно объяснить и другой причиной, а именно возможностью тесного эмоционально-личностного общения ребенка с братом/сестрой. Такое общение, позволяющее соотнести непосредственные переживания ребенка в ситуации взаимодействия с сиблингом с содержанием своего культурно-исторического опыта посредством актуализации процесса личностной рефлексии, выступает одним из условий развития речи дошкольника [142, 117]. Обозначенный нами аспект не напрямую отмечается и другими авторами. Например, И. Е. Козлова пишет о том, что низкий уровень родительского контроля связан с высоким уровнем сотрудничества младшего сиблинга со старшим [82]. Совместная деятельность детей (сюжетно-ролевые и подвижные игры, художественно-творческая и продуктивная деятельность) во-первых, обеспечивает их эмоциональное благополучие, во-вторых – повышает мотивированность и продуктивность усвоения детьми языка, а в-третьих – положительно влияет на стремление ребенка использовать устную речь как средство своих переживаний в процессе взаимодействия с сиблингом.

В исследовании Е. Н. Красильниковой показано, что в случае недостаточного внимания родителей к младшему ребенку он становится эмоционально ближе к старшему сиблингу. В свою очередь, высокий уровень привязанности младшего ребенка к старшему сиблингу и глубокая эмоциональная связь между ними в результате общения и тесного взаимодействия оказывает мощное влияние на формирование эмоционально-личностной и коммуникативной сферы детей [88].

Можно сделать еще одно замечание о влиянии материнской гипопротекции на речевые показатели. Осознание матерью механизма действия воспитательного процесса порождает иногда иллюзию всемогущества и всевозможности, что далеко не так. Психологические и физические ресурсы ребенка ограничены; часто дети оказываются «жертвами» неумеренных педагогических амбиций своих матерей. Матери, увлеченно воспитывающие своего ребенка, часто перегружают его, что резко сказывается на его здоровье и ограничивает воспитательные и коррекционно-развивающий результат. Иначе говоря, отсутствие чрезмерного внимания к ребенку со стороны родителей благоприятно влияет на развитие компонентов речевой системы.

Большое количество корреляций выявлено между параметром «Потворствование» и показателями речевого развития младших детей в двухдетных семьях: понимание речи ($r_s = 0,34$; $p < 0,05$), фонематические представления ($r_s = 0,33$; $p < 0,05$), словарный запас ($r_s = 0,47$; $p < 0,001$), грамматический строй ($r_s = 0,31$; $p < 0,05$), связность речи ($r_s = 0,34$; $p < 0,05$). Чем больше родители стремятся к максимальному и не всегда критическому удовлетворению разных потребностей младшего ребенка, в том числе духовных и познавательных, тем лучше ребенком усваиваются морфологические и синтаксические конструкции. Так, например, удовлетворение родителями познавательных интересов ребенка открывают ему новые возможности для изучения окружающего мира, обмена опытом.

Существует мнение, что для полноценного развития ребенка должна быть удовлетворена потребность в любви и признании, так как неудовлетворение этой потребности ведет к искажению развития личности и появлению когнитивной и эмоциональной депривации, которая непосредственно влияет на отставание в речевом развитии [85, 96, 131].

Удовлетворение родителями потребности ребенка в общении углубляют его знакомства с окружающими людьми, вовлекают ребенка в мир людей, объектов и процессов социального мира, тем самым способствуют его

коммуникативному развитию, использованию в речи разнообразных средств и способов речевой деятельности. Очень важным является то, как с ребенком общаются с самого раннего детства. В нашей работе не раз отмечалось, что в современной действительности общению с ребенком родители уделяют крайне мало времени. Вследствие этого ребенок, не находя взаимности в общении, становится замкнутым, меньше задает вопросов родителям, не обращается за советом, не вступает с ними в диалог, а главное у него не возникает потребности в речевом общении. Основанием для формирования детской речи как способа коммуникации является с одной стороны ее востребованность, а с другой стороны – наличие «оптимального» стиля материнского общения. Активное и внимательное включение матери в разговор с ребенком, наличие ее вербальных и невербальных ответных реакций способствует формированию у ребенка умений поддерживать разговор не только с матерью, но и с другими взрослыми, а также сверстниками. Понимание речи взрослого и словесный ответ на нее осуществляется ребенком на основе активного восприятия и его проговаривания, которое выступает при этом и как перцептивное действие, моделирующие специфически речевые тембры, и как способ произвольного артикулирования произносимого слова. Если взрослый не предусматривает речевого ответа, не настаивает на нем и максимально не удовлетворяет детскую потребность в общении, то у детей образуется разрыв между уровнем развития активной и пассивной речи с отставанием первой.

Недостаточный уровень сформированности словарного запаса ($r_s = -0,19$; $p < 0,05$), грамматического строя ($r_s = -0,19$; $p < 0,05$) и связной речи ($r_s = -0,18$; $p < 0,05$) мы можем наблюдать у младших детей в двухдетных семьях, по отношению к которым родители предъявляют чрезмерное количество требований, ограничивающих свободу и самостоятельность ребенка. Жесткая регламентация родителями продуктивной, познавательной деятельности ребенка, постоянный контроль с их стороны, ограниченность и запрет возможных развлечений обуславливает негативное развитие его

вербальной стороны речи. Значимость оптимальных требований, предъявляемых к ребенку со стороны родителей, в формировании экспрессивной и импрессивной речи, морфологии, грамматики и синтаксиса мы подробно рассматривали в параграфе 3.1.2 главы 3.

Негативное влияние на формирование речевой сферы детей в двухдетных семьях прослеживается при потворствующей гипопротекции, либо пониженном уровне родительских требований. Об этом свидетельствует значимая отрицательная корреляционная связь параметра «Воспитательная неуверенность родителей» и звукопроизношения ($r_s = - 0,20$; $p < 0,05$), фонематических представлений ($r_s = - 0,18$; $p < 0,05$), словарного запаса ($r_s = - 0,20$; $p < 0,05$), грамматического строя ($r_s = - 0,22$; $p < 0,05$), связности речи ($r_s = - 0,22$; $p < 0,05$). Эти результаты можно объяснить особенностями родительской позиции в двухдетной семье. Р. В. Овчарова рассматривает «воспитательную неуверенность родителей» в качестве специфического фактора, определяющего позицию родительства в двухдетных семьях. Материнская безынициативность, зависимость от мнения окружающих, тревожность и пассивность по отношению к ребенку определяют действие защитного механизма. Опасаясь чрезмерного погружения в семью и растворения в ней, мать устанавливает определенную дистанцию между членами семьи, маркируя предельно допустимые границы эмоциональной близости с детьми [138]. Недостаточность или отсутствие со стороны матери эмоциональной близости с ребенком приводит к снижению качественного аспекта общения с ним и является одной из причин нарушений детской речи. Возможно, что недостаток общения с матерью младший ребенок вновь компенсирует общением с сиблингом.

Подобный факт отмечается И. А. Корепановой и Е. И. Карпуниной [87]. Интересно, что при сравнении результатов, полученных авторами при выявлении доверительных близких отношений между сиблингами, достаточно часто мнение младших дошкольников совпадает с мнением их старших сиблингов. Большую роль играет разница в возрасте между детьми:

чем ближе дети по возрасту, тем более близкие эмоциональные отношения между ними, сиблинги больше взаимодействуют друг с другом, шире становится круг их общих интересов. В проблемных ситуациях младший сиблинг чаще обращается к старшему сиблингу (чем к одному из родителей), если разница в возрасте между сиблингами от двух до трех лет.

Отрицательные корреляции между параметром «Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» и пониманием речи ($r_s = - 0,18$; $p < 0,05$), грамматическим строем ($r_s = - 0,19$; $p < 0,05$), связностью речи ($r_s = - 0,18$; $p < 0,05$) показывают, что при несовместимости и взаимоисключаемости воспитательных стратегий и тактик, используемых родителями в семье, велика вероятность возникновения у ребенка речевых нарушений.

Э. Г. Эйдемиллер полагает, что конфликтность во взаимоотношениях между супругами достаточно частое явление даже в относительно стабильных семьях. Нередко воспитание детей в ситуации постоянных конфликтов между родителями отличается противоречивостью. В ситуации конфликта разница родителей во мнениях относительно воспитательных методов и приемов диаметрально: один настаивает на строгом воспитании с повышенными требованиями, запретами и санкциями, другой же родитель наоборот проявляет к ребенку излишнюю заботу и внимание, исполняет любые его желания и потребности [204].

Противоречивый стиль воспитания в семье, конфликтность в отношениях между супругами негативно отражается на речевом развитии младших детей, имеющих брата/сестру. Качественно словарь детей, по отношению к которым родители применяют противоречивость в воспитании, отличается недостаточностью имен существительных, глаголов, имен прилагательных. У детей в большинстве случаев не хватает слов для полноценного выражения своих мыслей. Незнание детьми названий многих предметов приводят к появлению в речи множественных лексических замен. Наблюдается неточность смыслового употребления глаголов, непонимание

детьми значений глагольных приставок. Характерно смешение общих и частных понятий.

О. А. Карабанова считает, что причинами противоречивого воспитания, которое в некоторых случаях принимает форму конфликтного, могут быть воспитательная неуверенность родителя, низкая степень его психолого-педагогической компетентности, нормативные и ненормативные кризисы семьи. Нередко противоречивость родителей обусловлена включением в воспитательный процесс близких родственников, не желающих и не умеющих рефлексировать и согласовывать свои воспитательные подходы к ребенку [76].

Сочетание различных стилей воспитания в одной семье, не совместимых между собой и не адекватных друг другу, а также открытое выражение супругами недовольства друг другом обуславливает частую смену компонентов интонационной стороны речи родителей. Во-первых, происходит изменение мелодики, темпа речи родителей, ее громкости, что само по себе негативно отражается на формировании просодической стороны речи ребенка. Иначе говоря, большинство проблем, с которыми сталкиваются дети в процессе общения, возникают в контексте резко выраженных трудностей реализации ритмико-интонационного оформления высказываний. Это обусловлено тем, что нарушение просодической организации речевого потока оказывает негативное влияние, как на развитие устной разговорной речи, так и на усвоение письма и чтения. Во-вторых, в конфликтной ситуации родители употребляют грубые просторечия, нарушающие морально-этические правила языка и несоответствующие нормам литературного словоупотребления. Следовательно, велика вероятность усвоения детьми негативного вокабулярия и последующее включение его в свой лексико-грамматический строй речи.

Негативное влияние конфликтности, как между супругами, так и непосредственно между сиблингами, на развитие речи младшего ребенка в

семье подтверждают результаты, полученные нами в процессе проведения проективной методики «Кинетический рисунок семьи» (см. табл. 32).

Таблица 32

Процентное соотношение разных симптомокомплексов у детей в двухдетных городских семьях

| Благоприятная семейная ситуация | Тревожность в семье | Конфликтность в семье | Чувство неполноценности в семейной ситуации | Враждебность в семейной ситуации |
|---------------------------------|---------------------|-----------------------|---|----------------------------------|
| 19% | 18% | 31% | 12% | 20% |

Соотношение разных симптомокомплексов у детей в двухдетных городских семьях представлено на рис. 7.

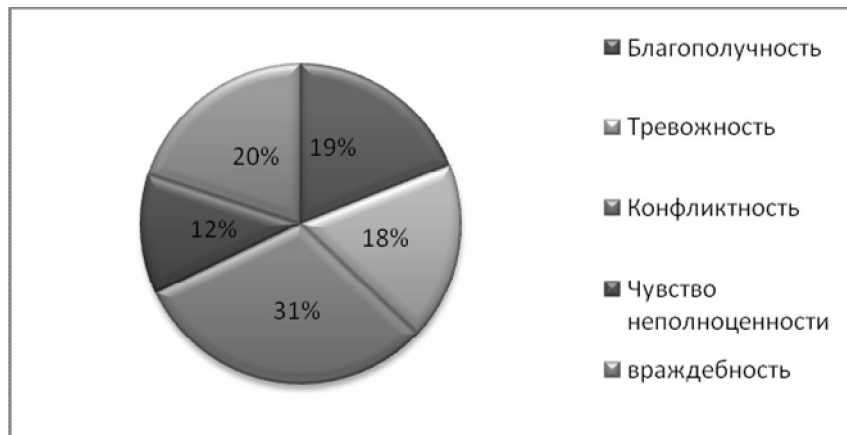


Рис. 7. Соотношение разных симптомокомплексов у детей в двухдетных городских семьях

Анализируя рисунки детей, мы обнаружили, что выраженная конфликтность отмечается в 31% случаев. Дошкольники на своих рисунках часто использовали штриховку в изображении того члена семьи, с которым не складываются отношения, некоторые фигуры неоднократно стирали, начинали рисовать вновь и снова стирали, иногда у фигур отсутствовали руки, менялся размер фигуры. Кроме этого, в 20% семей выявлена

враждебность. На рисунках дети рисовали отца с раскинутыми в сторону руками, иногда с подчеркнута длинными пальцами, в единичных случаях в подобной позе был старший сиблинг.

Корреляционный анализ с помощью коэффициента Пирсона симптомокомплексов взаимоотношений между родителями и детьми в двухдетных городских семьях, а также в диаде «сиблинг-сиблинг» (см. табл. 33) позволяет говорить о следующих закономерностях.

Таблица 33

Результаты корреляционного анализа показателей речевого развития и симптомокомплексов семейных взаимоотношений в двухдетных городских семьях

| Показатели речевого развития | Симптомокомп- лексы семейных взаимоотношений | | | | | | | |
|---|--|----------------|-------------------|-------------------------|------------------------------|-----------------|----------------------|-------------------|
| | уровень развития речи | понимание речи | звукопроизошение | слоговая структура слов | фонематические представления | словарный запас | грамматический строй | связность речи |
| Благоприятная семейная ситуация | 0,19 | 0,14 | 0,15 | 0,19 | 0,15 | 0,28* | 0,26 | 0,23 |
| Тревожность в семье | -0,13 | -0,02 | -0,02 | 0,02 | 0,00 | 0,03 | 0,07 | -0,02 |
| Конфликтность в семье | -0,26 | -0,20 | -0,19 | -0,14 | -0,26 | 0,30* | 0,28* | 0,27* |
| Чувство неполноценности в семейной ситуации | -0,12 | -0,04 | -0,14 | -0,06 | 0,09 | -0,01 | -0,06 | -0,06 |
| Враждебность в семейной ситуации | - 0,36* * | -0,22 | - 0,27* | -0,20 | - 0,29* | -0,16 | -0,22 | - 0,28* |

Условные обозначения:

*** - корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

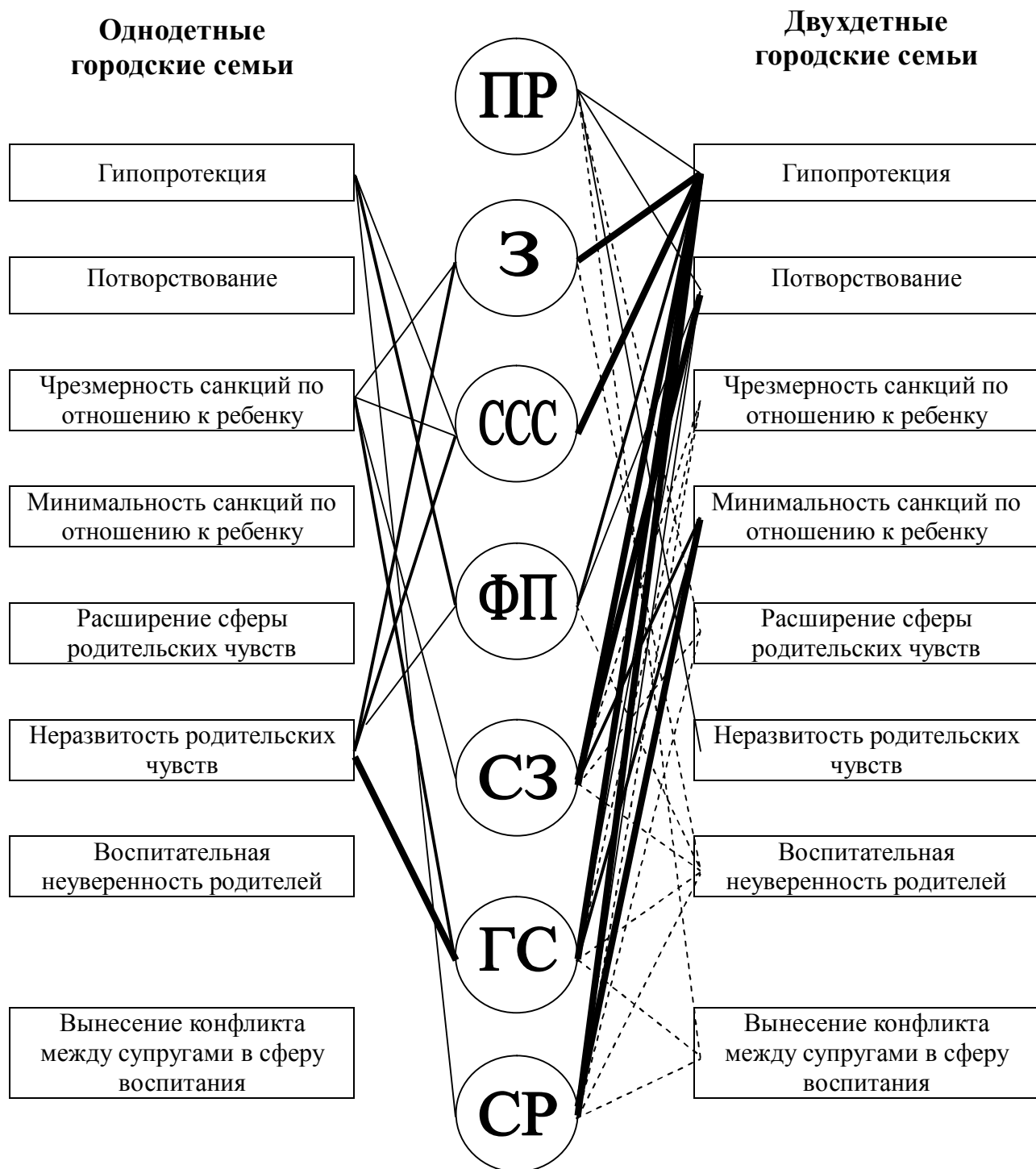
** - корреляции на уровне значимости $p < 0,01$

* - корреляции на уровне значимости $p < 0,05$

Благоприятная семейная атмосфера положительно влияет на формирование словарного запаса ($r_s = 0,28$; $p < 0,05$), враждебность в семье негативно влияет на формирование звукопроизношения ($r_s = - 0,27$; $p < 0,05$) и фонематических представлений ($r_s = - 0,29$; $p < 0,05$), а также связности речевых высказываний ребенка ($r_s = - 0,28$; $p < 0,05$), конфликтность между супругами, обуславливает возникновение нарушений лексики ($r_s = - 0,30$; $p < 0,05$), грамматики ($r_s = - 0,28$; $p < 0,05$) и синтаксиса ($r_s = - 0,27$; $p < 0,05$).

Таким образом, анализируя связи показателей речевого развития и параметров семейных взаимоотношений в однодетных и двухдетных городских семьях (см. рис. 8), можно отметить, что влияние материнского отношения для развития речи детей различно. Из рис. 8 видно, что гораздо больше корреляций обнаружено между отдельными показателями речевого развития и параметрами семейных взаимоотношений в группе двухдетных семей. Есть как положительные, так и отрицательные корреляции. В группе однодетных семей значимые отрицательные корреляции не выявлены. Иначе говоря, система связей показателей речевого развития и параметров семейных взаимоотношений более сложная в двухдетных городских семьях. Возможно, особенности семьи, имеющей более одного ребенка, в какой-то степени накладывают отпечаток на своеобразие содержания материнского воспитания. Так, например, взаимоотношения матери с ребенком по типу «Гипопротекция», как в однодетных, так и в двухдетных городских семьях, оказывает положительное влияние на развитие детской речи. В данном случае недостаток материнского общения единственный ребенок компенсирует общением со сверстниками, а ребенок из двухдетной семьи как коммуникацией со старшим сиблингом, так и со сверстниками.

К неблагоприятным для речевого развития ребенка в двухдетной семье можно отнести такие особенности материнского отношения, как «Чрезмерность требований-запретов», «Расширение сферы родительских чувств», «Воспитательная неуверенность родителя», «Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания». В свою очередь противоположное положительное воздействие на речь оказывают удовлетворение потребностей ребенка и минимальность санкций по отношению к нему.



Условные обозначения:

— — прямая связь; - - - - - — обратная связь.

ПР – понимание речи, З – звукопроизношение, ССС – слоговая структура слов, ФП – фонематические представления, СЗ – словарный запас, ГС – грамматический строй речи, СР – связность речи.

Толщина линий обозначает тесноту связей.

Рис. 8. Логическая схема связи показателей речевого развития и параметров семейных взаимоотношений в однодетных и двухдетных городских семьях

Обобщая изложенные выше данные, отметим некоторые важные, на наш взгляд, детерминанты формирования речи детей из двухдетных семей.

1. Наличие диадного взаимодействия сиблингов. Достаточный активный и пассивный словарь, правильный грамматический и синтаксический строй речи можно наблюдать у младших детей старшего дошкольного возраста, имеющих брата/сестру. Совместная активная коммуникация детей, их вербальная раскрепощенность, диалогичность и насыщенность в общении создают основу как для формирования речи младшего ребенка, так и для развития речи старшего сиблинга. Партнерство сиблингов в игровой и продуктивной деятельности создает предпосылки для формирования сложной коммуникативной структуры детской речи.

2. Открытость ребенка в речевом общении. Искренность в межличностных отношениях с близкими людьми и эмоциональная вовлеченность ребенка в коммуникативный процесс являются важными детерминантами речевого развития ребенка.

3. Конфигурация семьи. Речевая неоднородность и целеориентированность в общении в большинстве случаев наблюдаются в расширенных семьях, состоящих из нескольких поколений. Включенность дополнительного взрослого человека в воспитание ребенка, ролевой статус бабушки, насыщенность коммуникации разнообразными частями речи и синтаксическими конструкциями, интонационная, эмоционально-экспрессивная и стилистическая окрашенность ее слов, положительно влияют на понимание ребенком речи, его грамматический строй и связность высказываний.

4. Степень дистанцированности матери от ребенка в процессе воспитания. Внесемейная активность матери, ее самореализация вне семьи, как это ни парадоксально, может создавать предпосылки для развития фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи ребенка. Минимизация материнского общения у детей из двухдетных семей

компенсируется эмоционально-личностным общением с сиблингом и коммуникацией в кругу сверстников.

5. Степень удовлетворения потребностей ребенка. Формирование коммуникативной системы ребенка осуществляется посредством максимального удовлетворения родителями духовных, познавательных и вербальных детских потребностей.

6. Отсутствие противоречивости в воспитании ребенка и конфликтности в отношениях между супругами. Согласованность родителей в воспитательных позициях по отношению к младшему и старшему ребенку обеспечивает формирование общего воспитательного «поля» вокруг детей. Постоянство воспитательных воздействий родителей, их повторяемость не только формируют у ребенка личностные качества, но и обеспечивают речевую стабильность в коммуникации, тем самым способствуя развитию речевой сферы ребенка.

Результаты диссертационного исследования свидетельствуют о том, что на речевое развитие детей старшего дошкольного возраста влияют как социально-демографические, так и социально-психологические факторы. Анализируя логическую схему влияния факторов на показатели речевого развития детей, представленную на рис. 9, можно отметить, что социально-психологические факторы влияют на все выделенные компоненты детского речевого развития. Иначе говоря, параметры семейных взаимоотношений, особенности общения между супругами, согласованность во мнениях и семейных установках детерминируют как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую систему развития речи ребенка, но это влияние разнонаправленное.

На основании результатов исследования нами выделены социально-психологические особенности семейного функционирования, влияющие на речевое развитие детей старшего дошкольного возраста (см. табл. 34).

Таблица 34

Социально-психологические особенности семейного функционирования, влияющие на речевое развитие детей старшего дошкольного возраста

| Городские дети | Сельские дети | Дети из двухдетных семей | Дети из однодетных семей |
|--|--|---|--|
| Искренность, открытость и доверие в отношениях между супругами | | Неразвитость родительских чувств | |
| Совместные семейные занятия | | Уровень семейной гипопротекции | |
| Удовлетворенность супругов семейной жизнью и материальным положением | | Минимальность санкций со стороны родителей по отношению к ребенку | Чрезмерность санкций со стороны родителей по отношению к ребенку |
| Разнообразие коммуникативных ситуаций | | Потворствование | |
| Уровень семейной гипопротекции | Воспитательная неуверенность родителей | Отсутствие конфликтности между супругами | |
| Отсутствие конфликтности между супругами | Адекватные требования к ребенку со стороны родителей | Наличие сиблинга | |
| Согласованность во мнениях и семейных установках | | Сиблинговая коммуникация | |
| Отсутствие противоречивости в воспитании | | Гармоничное межличностное взаимодействие сиблингов | |
| | | Присутствие в детском окружении близких родственников | |
| | | Гармоничность отношений ребенка с прародителями | |

Выводы по третьей главе

1. Проведенное исследование опирается на фундаментальные теоретические и прикладные разработки и не противоречит их положениям, используемые в работе методики обоснованы особенностями выборки и исследовательскими задачами.

2. Эмпирически доказано влияние социально-психологических особенностей семьи на речевое развитие детей старшего дошкольного возраста. Получены данные об уровне речевого развития детей старшего дошкольного возраста, проживающих в городской и сельской местности, детей из однодетных и двухдетных семей. Изучено влияние уровня образования родителей, стиля родительского воспитания, особенностей семейных взаимоотношений, межличностного общения между супругами, внутрисемейной атмосферы на детское речевое развитие.

3. Установлено, что сельские дети отстают от городских детей в сфере лексики, грамматики и синтаксиса. Причинами низкого уровня развития речи сельских детей могут выступать пространственная ограниченность сельской среды, ее устойчивость и однообразие; низкий образовательный уровень родителей; недостаток совместных семейных занятий, отсутствие дополнительных занятий с педагогом по формированию лексико-грамматического строя и развитию связной речи.

4. Вариативность речевого развития детей старшего дошкольного возраста зависит от наличия/отсутствия у ребенка брата или сестры. Уровень речевого развития у детей, имеющих брата или сестру, выше, чем у детей, не имеющих сиблингов. Различия в речи детей можно объяснить особенностями сиблингового общения: включение младшего ребенка в процесс коммуникации старшим сиблингом; диалогичность коммуникации между сиблингами, подражание речи сиблинга, исправление речевых ошибок младшего ребенка старшим сиблингом. Ситуативная обусловленность и множественность лексических единиц, подвижность детского лексикона, жанровое разнообразие и раскрепощенность детей в общении способствуют

формированию у детей в двухдетных семьях морфологических категорий и синтаксического строя речи.

5. Социально-психологические характеристики семьи определяют формирование показателей детской речи. В старшем дошкольном возрасте низкий уровень речевой компетенции имеют дети, по отношению к которым родители предъявляют чрезмерные требования в выполнении обязанностей. Конфликтность между супругами и противоречивость в воспитании ребенка негативно влияют на сферу грамматики и синтаксиса. Повышенное внимание супругов друг к другу, краткость используемых лингвистических конструкций минимизирует коммуникацию родителей с ребенком, неблагоприятно влияя на формирование компонентов детской речевой сферы. Ослабление родительского контроля создает предпосылки для усвоения ребенком языковой культуры, стимулируя общение со сверстниками. Другими условиями формирования экспрессивной и импрессивной речи и становления грамматического строя ребенка являются доброжелательные взаимоотношения между супругами, согласованность во мнениях и семейных правилах, адекватное семейное взаимодействие.

6. Социально-демографические характеристики, выступающие в виде конфигурации семьи, ее количественного состава и образовательного уровня родителей, детерминируют лексико-грамматическую сторону детской речи, но не оказывают значимого влияния на звукопроизношение, формирование фонематических представлений и слоговой структуры слова ребенка. Предикторами овладения грамматическими формами словоизменения и способами словообразования, усвоения групп слов, имеющих семантическую и логическую общность, и выражение их в морфологической структуре языка выступают сиблинговое взаимодействие, включение ребенка в коммуникативную систему расширенной семьи, состоящей из нескольких поколений и проживающих совместно друг с другом, а также высокий уровень образования родителей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время не вызывает сомнений, что психологические ресурсы современной семьи играют важную роль в становлении речевого развития ребенка дошкольного возраста. Формирование речи – сложный полифакторно детерминированный процесс, зависящий от многих условий, комбинирующихся по-разному при прохождении ребенком различных этапов речевого развития.

Теоретическим ориентиром в представленной работе выступает положение о единстве и сложном взаимодействии биологических, психологических и социальных факторов в воспитании ребенка с проблемами в развитии, культурно-исторический подход к психическому развитию и социальному становлению личности ребенка, системный подход при исследовании речевых нарушений у детей.

В данном диссертационном исследовании проведен теоретический анализ проблемы формирования речи детей старшего дошкольного возраста, раскрыты социально-психологические детерминанты, влияющие на речевое развитие ребенка. На основе систематизации современных направлений изучения детской речи были выделены ключевые подходы и проблемы, являющиеся актуальными на данный момент времени. Обозначены этапы и основные закономерности речевого развития ребенка. Представлены виды нарушений детской речи. Рассмотрены показатели детского речевого развития в контексте деятельностного и коммуникативного подходов к психическому развитию ребенка.

Эмпирическим путем было установлено, что социально-психологические особенности семьи играют значительную роль в формировании словарного запаса, грамматического строя и связности детской речи. Важными факторами, воздействующими на становление коммуникативной компетенции ребенка в дошкольном возрасте, являются тип семейного воспитания, особенности общения между супругами, речевая среда, социально-экономический и социально-культурный статус ближайшего окружения ребенка, конфигурация семьи, наличие сиблингового взаимодействия.

Результаты работы создают основу для построения программы комплексного психолого-педагогического сопровождения семьи и организации коррекционного процесса.

Полученные выводы позволяют считать, что выдвинутые гипотезы подтверждены, задачи решены, и цели исследования достигнуты.

Следует отметить, что семейные аспекты достаточно разнообразны, и охватить решение проблемы в рамках одного диссертационного исследования не представляется возможным. За пределами работы осталось изучение влияния системных семейных ресурсов (гибкость семейных границ, семейные роли и правила, сплоченность семьи, открытость в восприятии окружающего мира) на развитие детской речи. Это может стать предметом дальнейших исследований.

Результаты, полученные в ходе исследования, позволили нам сформулировать следующие *выводы*:

1. Макросредовые условия, а именно условия городской и сельской местности, оказывают влияние на речевое развитие ребенка посредством семейной микросреды. В частности микросреда определяет механизмы воздействия макросреды на речевое развитие ребенка.

2. Выделено два принципиально разных комплекса условий, влияющих на речевое развитие ребенка старшего дошкольного возраста: социально-демографические и социально-психологические факторы.

3. Компонентами системы факторов, влияющих на индивидуальные показатели речевого развития детей в старшем дошкольном возрасте, являются как социальные, так и социально-психологические детерминанты. К социально-психологическим детерминантам относятся семейная конфигурация, стиль родительского воспитания, особенности взаимоотношений и коммуникации между супругами.

4. Существует ряд социально-психологических факторов, которые определяют оптимальное формирование у городских и сельских детей лексико-грамматической стороны и связности детской речи. К этим факторам относятся: 1) искренность, открытость и доверие в отношениях между супругами; 2) удовлетворенность супругов семейной жизнью 3) совместные семейные занятия с детьми 4) разнообразие коммуникативных ситуаций 5) удовлетворенность супругов материальным положением.

5. У городских и сельских детей отставание в формировании словарного запаса, грамматического строя и связности речи обусловлено некоторыми особенностями коммуникации между супругами, а именно: 1) минимизация общения между супругами; 2) лаконичность и шаблонность в семейной коммуникации; 3) увлеченность супругов друг другом; 4) несогласованность супругов во мнениях и семейных установках.

6. Влияние ряда особенностей семейных взаимоотношений на речевое развитие городских и сельских детей различно. Взаимоотношения матери с ребенком по типу «Гипопротекция» как в однодетных, так и в двухдетных городских семьях оказывают положительное влияние на формирование детской речи. Недостаток внимания к ребенку со стороны родителей, дефицит семейного речевого общения в городской среде компенсируется общением со сверстниками, посещением индивидуальных и групповых развивающих занятий, возможностью социального взаимодействия с педагогом.

В городских семьях противоречивость в воспитании и конфликтность между супругами, их негативное речевое поведение, а также недостаточность требований к ребенку со стороны родителей снижают уровень речевого развития детей. В сельской семье негативное влияние на детское речевое развитие оказывают воспитательная неуверенность родителей, чрезмерность санкций, высокая требовательность и контроль с их стороны по отношению к ребенку.

7. Неодинаково влияние символичности «семейного» языка на формирование речи городских и сельских детей. В городских семьях широкий спектр коммуникативных ситуаций, вариативность лексико-грамматических и синтаксических конструкций, вербальная активность родителей определяют формирование у ребенка правильного звукопроизношения, фонематических представлений, слоговой структуры слов, лексико-грамматического строя и связности речи. Отсутствие в сельских семьях этикетных формул и действий, повышенный тон речи и использование супругами ненормативной лексики, отказ от общения, излишняя раскованность и свобода в речевых поступках негативно влияют на формирование показателей детской речи.

8. Расширенная семья, состоящая из нескольких поколений, является одним из факторов, положительно влияющих на понимание ребенком речи,

овладение лексико-грамматическим и синтаксическим строем речи. Городские дети из однодетных семей отстают по уровню речевого развития от детей из двухдетных семей в сферах грамматики, синтаксиса, словарного запаса. Детерминантами формирования речи детей из двухдетных семей являются сиблинговое общение, гармоничное взаимодействие в диаде «сиблинг-сиблинг», сотрудничество с братом/сестрой в игровой и продуктивной деятельности, открытость ребенка в речевом общении.

9. Фактором, влияющим на речевое развитие, в частности детей из двухдетных семей является присутствие в детском окружении близких родственников, их речевое разнообразие, качество, полифункциональность и интенсивность общения. Взаимоотношения ребенка с прародителями в расширенной семье создают среду для формирования речи ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазян, С. А. Прикладная статистика: исследование зависимостей: справочное издание / С. А. Айвазян, И. С. Енюков, Л. Д. Мешалкин. – М.: Финансы и статистика, 1985. – 487 с.
2. Авдулова, Т. П. Социализация ребенка в пространстве семьи [Электронный ресурс] / Т. П. Авдулова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2013. – №31 (6). URL: <http://psystudy.ru>
3. Александров, Д. А. Бедность и развитие ребенка: коллективная монография / Т. В. Ахутина, Е. А. Бугрименко и др. /под ред. Д. А. Александрова, В. А. Иванюшиной, К. А. Маслинского. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2015. – 392 с.
4. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
5. Алмазова, О. В. Типология взаимоотношений взрослых сиблингов / О. В. Алмазова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2013. – №2 – С. 134-146.
6. Андреева, Т. Н. Когнитивные и личностные характеристики детей в многодетной семье: дис. ... канд. психол. наук / Т. Н. Андреева. – М., 1994. – 304 с.
7. Андреева, Т. В. Психология современной семьи: монография / Т. В. Андреева. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
8. Андреева, Г. М. Социальная психология: учебник / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
9. Анохина, В. С. Специфика речевого общения в семьях разных типов / В. С. Анохина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2. Филология и искусствоведение. Вып. № 3. – 2010. – С. 110-115.
10. Арушанова, А. Г. Методика обследования речевого развития дошкольников: книга для воспитателей детского сада // А. Г. Арушанова, Т. М. Юртайкина // Развитие речи дошкольника. – М.: Просвещение, 1990. – 136 с.
11. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: методическое пособие / А. Г. Арушанова. – М.: Мозаика – Синтез, 2005. – 128 с.

12. Афонский, Ф. К вопросу о речевых запасах и навыках детей – школьников и подростков – внешкольников / Ф. Афонский // Родной язык в школе. Кн. 6. М., 1927. – С. 284-300.

13. Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: методическое пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Айрис-Пресс, 2007. – 176 с.

14. Багичева, Н. В. Формирование грамматического строя речи и грамматических понятий: период дошкольного детства. Формирование единой системы лингвистического образования. / Н. В. Багичева // Филологический класс. – 2004. – № 11. – С. 32-43.

15. Базылевич, Т. Ф. К индивидуализированным предикторам речевого развития дошкольника / Т. Ф. Базылевич, Т. В. Колядина // Мир психологии. – 2007. – №4. – С. 189-201.

16. Байкулова, А. Н. Речевое общение в семье: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. Н. Байкулова. – Саратов, 2006. – 24 с.

17. Баландина, Л. Л. Родительско-детские взаимодействия и самооценка мальчиков и девочек дошкольного возраста в однодетных семьях / Л. Л. Баландина // Фундаментальные исследования. Психологические науки. – 2012. – № 11-5. – С. 1121-1125.

18. Бебчук, М. А. Практическая психодиагностика семьи: методическое пособие / М. А. Бебчук, Е. А. Рихмаер. – М.: ИД «Бионика», 2012. – 148 с.

19. Белогай, К. Н. Факторы речевого развития ребенка в период раннего детства / К. Н. Белогай, Н. А. Сониная // Психолог в детском саду. – 2009. – №3. – С. 96–106.

20. Белогай, К. Н. Речевое развитие ребенка в период раннего детства и его взаимосвязь с различными факторами / К. Н. Белогай, Н. А. Сониная // Л. И. Божович и современная психология личности: тез. междунар. науч. конф. – М. – 2008. – С. 36-42.

21. Белл, Р. Т. Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы: монография / Р. Т. Белл // под ред. А. Д. Швейцера. – М.: Международные отношения, 1980. – 320 с.

22. Бехтерев, В. Ф. Активность личности: психолого-педагогические аспекты воспитания: учебное пособие / В. Ф. Бехтерев. – Красноярск, 1996. – 140 с.

23. Блонский, П. П. Память и мышление: монография / П. П. Блонский. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
24. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика: учебное пособие / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. – СПб.: Изд-во Речь, 2002. – 440 с.
25. Бондаренко, А. А. Индивидуальные особенности в освоении грамматики детьми 2-5 лет: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. А. Бондаренко. – СПб, 2011. – 25 с.
26. Бороздина, Г. В. Психология делового общения: учебное пособие / Г. В. Бороздина. – М.: Инфра-М, 2006. – 224 с.
27. Браун, Дж. Теория и практика семейной психотерапии: научное издание / Дж. Браун, Д. Кристенсен. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
28. Брунер, Д. Онтогенез речевых актов: в кн.: Психоллингвистика / Д. Брунер / под ред. А. М. Шахнаровича. - М.: Наука, 1984. – 178 с.
29. Брунер, Д. Психология познания. За пределами непосредственной информации: научное издание / Д. Брунер. М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 782 с.
30. Валявко, С. М. Эмоциональные переживания в ситуации речевого общения у старших дошкольников с нарушениями речевого развития [Электронный ресурс] // Системная психология и социология. 2014. № 10. <http://www.systempsychology.ru/>
31. Варга, А. Я. Структура и типы родительского отношения: дис. ... канд. психол. наук / А. Я. Варга. – М., 1986. – 206 с.
32. Вацлавик, П. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия: научное издание / П. Вацлавик, Д. Бивин, Д. Джексон. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 320 с.
33. Виноградов, С. В. Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи / С. В. Виноградов // Культура русской речи и эффективность общения. – М.: Наука, 1996. – С. 121-152.
34. Воейкова, М. Д. Социально-экономический статус родителей и его влияние на качество усвоения языка ребенком / М. Д. Воейкова // Проблемы онтолингвистики – 2013: Материалы междунар. конф. – СПб, 2013. – С. 306-311.
35. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной

диагностики: учебно-методическое пособие / Г. А. Волкова. – СПб.: Детство-пресс, 2006. – 144 с.

36. Волкова, Л. С. Логопедия: учебник / под ред. Л. С. Волковой. – М.: Владос, 2007. – 703 с.

37. Волкова, Л. С. Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: пособие для логопедов и студ. дефектол. / Л. С. Волкова. – М.: Владос, 2003. – Кн. 5. – 480 с.

38. Волковская, Т. Н. Система психологической помощи детям с недостатками речи: дис. ... докт. психол. наук / Т. Н. Волковская. – М., 2012. – 399 с.

39. Воронова, А. П. Диагностика и профилактика нарушений письма у детей с речевой патологией: методические рекомендации / А. П. Воронова. – СПб.: Образование, 1994. – 87 с.

40. Выготский, Л. С. Умственное развитие в процессе обучения: сборник статей / Л. С. Выготский // Москва-Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. – 710 с.

41. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / под ред. А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.

42. Выготский, Л. С. Мышление и речь: хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 153-175.

43. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций: собр. соч. в 6 т. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 488 с.

44. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи: сборник работ / А. Н. Гвоздев. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 471 с.

45. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие / О. Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 96 с.

46. Глозман, Ж. М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте: научное издание / Ж. М. Глозман, А. Ю. Потанина, А. Е. Соболева. СПб.: Питер, 2008. – 80 с.

47. Головин, Б. Н. Основы культуры речи: учебник / Б. Н. Головин. – М.: Высшая школа, 1988. – 320 с.

48. Гольдин, В. Е. Доминанты традиционной сельской культуры речевого общения / В. Е. Гольдин / Аванесовский сборник: к 100-летию со дня рождения чл. - кор. АН СССР Р.И. Аванесова / отв. ред. Н. Н. Пшеничнова. М.: Наука, 2002. – С. 58-63.

49. Гонина, О. О. Влияние особенностей общения между родителями на эмоциональную сферу их детей дошкольного возраста: научно-методический электронный журнал. Концепт / О. О. Гонина – 2014. – № 03. <http://ekoncept.ru/2014/14071htm>

50. Гребенников, И. Ф. Основы семейной жизни: учебное пособие / И. Ф. Гребенников. – М.: Просвещение, 1991. –160 с.

51. Громова, О. Е. Методика формирования начального детского лексикона: методическое пособие / О. Е. Громова. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 176 с.

52. Груздева, О. В. Социально-психологические факторы и условия, детерминирующие процесс речевого развития соматически больных детей дошкольного возраста. (На примере часто болеющих детей и детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата): дис. ... канд. психол. наук / О. В. Груздева. – Казань, 2003. – 175 с.

53. Гурьянов, М. П. Социально-педагогический портрет сельских детей и молодежи / М.П. Гурьянов // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2003 (3). – № 1. – С. 36-41.

54. Граудина, Л. К. Культура русской речи: учебник / Л. К. Граудина, Е. Н. Ширяева. – М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА М, 1998. – 560 с.

55. Даскалова, Ф. Г. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста как объект воздействия при обучении родному языку в детском саду / Ф. Г. Даскалова // Педагогические условия формирования социальной активности у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1989. – 202 с.

56. Дементьева, И. Ф. Факторы риска современного детства / И. Ф. Дементьева // Социологические исследования. – 2011. – № 10. – С. 108-114.

57. Доброва, Г. Р. О влиянии социальных и/или биологических факторов на особенности усвоения языка детьми / Г. Р. Доброва // Уральский филологический вестник ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». – Екатеринбург, 2013. – Вып. 4. – С. 19-28.

58. Доброва, Г. Р. Вариативность речевого развития детей в зависимости от наличия/отсутствия у них старшего сиблинга / Г. Р. Доброва / Проблемы онтолингвистики: материалы междунар. конф. – СПб., 2013. – С. 300-306.

59. Дубровина, В. И. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия. / И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М.: Изд-во Академия, 2003. – 368 с.

60. Дудина, В. И. Межпоколенное взаимодействие в расширенных семьях: дис. ... канд. психол. наук / В. И. Дудина. – Кострома, 2013. – 197 с.

61. Дурнова, П. С. Целевой подход к социально-бытовому обследованию: научное издание / П. С. Дурнова. – М.: Наука, 1989. – 164 с.

62. Зайцев, Д. Н. Социологический анализ современной семьи в России / Д. Н. Зайцев // Дефектология. – 2001. – № 6. – С. 3-10.

63. Занадворнова, А. В. Отражение социальной дифференциации языка в языковой жизни малых социальных групп (на примере семьи) / Отв. ред. Л. П. Крысин // Современный русский язык. Социальная и функциональная дифференциация / Рос. академия наук. Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – С. 277-340.

64. Занадворнова, А. В. Функционирование русского языка в малых социальных группах (речевое общение в семье): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2001. – 18 с.

65. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды / А. В. Запорожец / в 2-х т. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

66. Захаров, А. И. Неврозы у детей и психотерапия: монография / А. И. Захаров. – СПб.: Союз, 2000. – 323 с.

67. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности: монография / И. А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

68. Земска, М. Семья и личность: монография / М. Земска. – М.: Прогресс, 1986. – 133 с.

69. Золотарев, С. А. О преподавании родного языка и литературы: монография / С. А. Золотарева. – М.: Тип. творчества И.Д. Сытина, 1909. – 82 с.

70. Золотарева, А. А. Активный и пассивный лексикон детей, имеющих старших братьев и/ или сестер / А. А. Золотарева // Вестник

студенческого научного общества РГПУ им. А. И. Герцена: Вып.12. Кн. 2 – СПб., 2011. – С. 52-55.

71. Зуев, К. Б. Семья, брак и родительство в современной России: научное издание / отв. ред. Т. В. Пушкарева, М. Н. Швецова, К. Б. Зуев. – М.: Когито-Центр, 2014. – 280 с.

72. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда: альбом / О. Б. Иншакова. – М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2008. – 279 с.

73. Казаковская, В. В. Вопросно-ответные единства в диалоге «Взрослый-ребенок»: научное издание / В. В. Казаковская. – СПб, 2006. – 456 с.

74. Калягин, В. А. Логопсихология: учебное пособие / В. А.Калягин, Т. С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.

75. Карбанова, О. А. Психология семейных отношений: учебное пособие / О. А. Карбанова. – Самара: Изд-во СИОКПП, 2001. – 122 с.

76. Карбанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О. А. Карбанова. – М.: Гардарики, 2004. – 320 с.

77. Карацуба, Т. Н. Речевое развитие детей из многодетных семей / Т. Н. Карацуба // Школа здоровья. – 1995. – № 2. – С. 55-65.

78. Кериг, П. К. Семейный контекст: удовлетворенность супружеством, родительский стиль и речевое поведение с детьми / П. К. Кериг // Вопросы психологии. – 1990, – № 1. – С. 158-164.

79. Ковалев, Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С.13-17.

80. Ковалева, М. Н. Речевая активность ребенка и психологические условия ее развития: Сборник статей по итогам 50-й научной конференции преподавателей Хабаровского государственного педагогического университета / М. Н. Ковалева. – Хабаровск: изд-во ХГПУ, 2004, С. 20-27.

81. Ковшиков, В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности: учебник / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 318 с.

82. Козлова, И. Е. Особенности сиблинговых отношений в двухдетных семьях [Электронный ресурс] / И. Е. Козлова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 4(12). URL: <http://psystudy.ru>

83. Кольцова, В. А. Социально-психологические и духовно-нравственные аспекты семьи и семейного воспитания в современном мире:

материалы конференции / отв. ред. В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 956 с.

84. Конецкая, В. П. Социология коммуникации: учебник / В. П. Конецкая. – М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. – 304 с.

85. Кокорева, Е. Г. Влияние различных видов депривации на развитие детского организма / Е. Г. Кокорева, Е. В. Елисеев // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – Выпуск № 12.2. – С. 279-287.

86. Корепанова, И. А. Опыт психологического анализа отношения младшего школьника к сиблингу: Материалы второй всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи» (25 — 27 октября 2005 г.), ч. 2. / И. А. Корепанова, Е. И. Карпунина. – М., 2005. – С. 119-125.

87. Корнилов, К. Н. Очерк психологии ребенка раннего возраста: научное издание / К. Н. Корнилов. – М.: Госуд. изд-во, 1921. – 143 с.

88. Коробкова, В. В. Структура и содержание воспитательного потенциала семьи / В. В. Коробкова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 9. – С. 87-92.

89. Короткова, Р. Развитие диалогической речи детей старшего дошкольного возраста в дошкольном учреждении: Материалы 50-й Международной научной конференции в Даугавпилском университете / Р. Короткова. – Даугавпилс, 2009. – С. 182-187.

90. Крайг, Г. Психология развития: учебное пособие / Г. Крайг, Д. Бокум СПб.: Питер, 2012. – 940 с.

91. Красильникова, Е. Н. Взаимосвязи характеристик сиблинговых и детско-родительских отношений / Е. Н. Красильникова, Ф. Н. Дериш // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2014. – Выпуск № 1. – С. 47-56.

92. Культура воспитания, поощрения и наказания в российских семьях. Отчет о результатах исследования. Москва. 2011 г. [Электронный ресурс] www.fond-detyam.ru

93. Кучмаева, О. В. О современной семье и ее воспитательном потенциале / О. В. Кучмаева, Е. А. Марыганова, О. Л. Петрякова,

А. Б. Синельников // Социологические исследования. – 2010. – № 7. – С. 49-55.

94. Куницына, В. Н. Межличностное общение: учебник / В. Н. Куницына, К. В. Казаринова, В. М. Поголыпа. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

95. Лабунская, В. А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учебное пособие / В. А. Лабунская, Ю. А. Менжерицкая, Е. Д. Бреус. – М.: Академия, 2001. – 288 с.

96. Лангмейер, Й. Психическая депривация в детском возрасте: научное издание / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага: Авиценум, 2010. – 231 с.

97. Левина, Р. Е. Преодоление заикания у дошкольников: сборник статей / под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Педагогика, 1975. – 160 с.

98. Левоневский, А. Ф. Мой ребенок: научное издание / А. Ф. Левоневский. – СПб.: Государственная типография, 1914. – 250 с.

99. Леонтьев, А. А. Лингвистическое моделирование речевой деятельности // А. А. Леонтьев. Основы теории речевой деятельности: научное издание. – М.: Издательство наука, 1974. – 368 с.

100. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики: учебное пособие / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.

101. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания: монография / А. А. Леонтьев. – М.: Издательство: Красанд, 2010. – 312 с.

102. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики: научное издание / А. Н. Леонтьев. – М.: Издательство Московского университета, 1981. – 584 с.

103. Леонтьев, Д. А. К проблеме общения в работах А. А. Леонтьева / Д. А. Леонтьев, И. Б. Ханина // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 1. С. 20–27.

104. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучение: научное издание / под ред. Д. А. Леонтьева, А. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2009. – 423 с.

105. Лидерс, А. Г. Психологическое обследование семьи: учебное пособие-практикум / А. Г. Лидерс. М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 432 с.

106. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения: монография / М. И. Лисина // Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

107. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка: научное издание / М. И. Лисина. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.

108. Лисина, М. И. Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. Сборник научных трудов / под ред. М. И. Лисиной. – М., 1980. – С. 55-78.

109. Ломброзо, П. Жизнь ребенка: репр. воспр. изд. 1915 г. / П. Ломброзо. – М.: Эксмо, 2010. – 192 с.

110. Лошинская, Е. А. Влияние психологических факторов современной социальной среды на развитие речи у детей / Е. А. Лошинская // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2012 (12). – № 1. – С. 87-90.

111. Лузаков, А. А. Психология взаимопонимания / А. А. Лузаков, С.А. Сухих // Язык, коммуникация и социальная среда. Вып. 3. Воронеж: ВГУ, 2004. – С. 4-26.

112. Лукьянченко, Н. В. Социально-психологические особенности сиблинговых отношений как значимый фактор становления и жизненного пути зрелой личности / Н. В. Лукьянченко // Психологическая наука и образование. – 2010. – №1. – С. 31-40.

113. Лурия, А. Р. Речь и развитие психических процессов ребенка: научное издание / А. Р. Лурия, Ф. А. Юдович. – М.: Педагогика, 2006. – 478 с.

114. Лурия, А. Р. Речь и интеллект деревенского, городского и беспризорного ребенка: научное издание / А. Р. Лурия. – М.; Л.: Гос. изд-во РСФСР, 1930. – 192 с.

115. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учебное пособие / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина / под ред. В. И. Селиверстова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.

116. Максаков, А. А. Обследование состояния речи детей старшего дошкольного возраста / А. А. Максаков // Дошкольное воспитание. – 1986. – №2. – С. 74-79. – №3 С. 57-62.

117. Малышева, Е. Ю. Эмоционально-личностное общение как условие развития устной речи младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. Ю. Малышева. – М., 2004. – 22 с.
118. Марцинковская, Т. Д. История детской психологии: учебник / Т. Д. Марцинковская. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 272 с.
119. Махнач, А. В. Жизнеспособность семьи: психологические ресурсы как защитный фактор семьи: коллективная монография / А. В. Махнач, Ю. В. Постылякова // Психологические проблемы современного российского общества / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 529–550.
120. Махнач, А. В. Семья, брак и родительство в современной России: сборник научных трудов / под ред. А. В. Махнача, К. Б. Зуева. Вып. 2. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 408 с.
121. Мацковский, М. С. Социология семьи: Проблемы теории, методологии и методики: научное издание / М. С. Мацковский. – М.: Наука, 1998. – 116 с.
122. Мацковский, М. С. Молодая семья в большом городе / М. С. Мацковский, Т. А. Гурко. – М.: Знание, 1986. – 48 с.
123. Миккоева, Н. В. Развивающие игры в коррекционной работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья / И. Г. Вечканова, Н. В. Миккоева // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2014 (декабрь). – № 6 (38). – С. 216–221.
124. Минухин, С. Техники семейной терапии: научное издание / С. Минухин, Г. Фишман. – М.: Класс, 1998. – 304 с.
125. Миртов, А. Исправление речи учащихся / А. Миртов // Родной язык в школе. Кн. 1. – М., 1927. – С. 294-308.
126. Митева, Л. Б. Соотношение уровней общения со взрослым и со сверстником: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1984. – 20 с.
127. Мейман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Ч. 1. / Э. Мейман. – М., 1914-1917.
128. Мельникова, А. А. Язык и национальный характер. Взаимосвязь структуры языка и ментальности: научное издание / А.А. Мельникова. – СПб: Речь, 2003. – 320 с.
129. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учебное пособие / А. В. Мудрик. – М.: Академия, 2003. – 200 с.

130. Мухина, В. С. Психология дошкольника: учебник / В. С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 224 с.
131. Мухина, В. С. Возрастная психология: учебник / В. С. Мухина. – М.: Академия, 2008. – 456 с.
132. Навайтис, Г. Семья в психологической консультации: научное издание / Г. Навайтис. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 224 с.
133. Никольская, И. М. Психологическая защита у детей: учебное пособие / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб.: Речь, 2000. – 156 с.
134. Нищева, Н. В. Картинный материал к речевой карте ребенка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет): наглядно-методическое пособие / Н. В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2008. – 16 с.
135. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учебник / Л. Ф. Обухова. – М.: Юрайт, 2016. – 460 с.
136. Обухова, Л. Ф. Семья и ребенок: психологический аспект детского развития: научное издание / Л. Ф. Обухова, О. А. Шаграева. – М.: Жизнь и мысль, 1999. – 168 с.
137. Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых: научное издание / М. В. Осорина. – СПб.: Питер, 2011. – 368 с.
138. Овчарова, Р. В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие / Р. В. Овчарова. – М.: Московский социально-психологический институт, 2006. – 496 с.
139. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Русский язык, 1990. – 917 с.
140. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка: монография / Ж. Пиаже. – М.: Педагогика-пресс, 1994. – 526 с.
141. Посысоев, Н. Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учебное пособие / Н. Н. Посысоев. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.
142. Принцип развития в современной психологии: сборник научных трудов / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 479 с.
143. Рейнштейн, А. Э. Особенности влияния взрослого и сверстника на развитие речи дошкольника: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1982. – 198 с.

144. Розенгарт-Пупко Г. И. Формирование речи у детей раннего возраста: научное издание / Г. И. Розенгарт-Пупко. – М.: Смысл, 2003. – 178 с.
145. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: учебник / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000 – 712 с.
146. Рубцов, В. В. Международная научно-практическая конференция «Л. И. Божович и современная психология личности». Москва, 28-29 октября 2008 г.: материалы / В. В. Рубцов. – М.: Изд. дом РАО, 2008. – 138 с.
147. Рузская, А. Г. Речь дошкольников в общении со сверстником / А. Г. Рузская, А. Э. Рейстейн // Генетические проблемы социальной психологии. – Минск, 1985. – 231 с.
148. Рузская, А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками: хрестоматия / А. Г. Рузская. – М.: Педагогика, 1989. – 204 с.
149. Рыбников, Н. А. Язык ребенка / Н. А. Рыбников. – М.: Гос. изд-во, 1926. – 54 с.
150. Рыбников, Н. А. Деревенский школьник и его идеалы / Н. А. Рыбников. – М., 1916 – 122 с.
151. Рычагова, Е. С. Игровая деятельность как основа для развития диалогического общения детей // Традиции и инновации в дошкольном образовании: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 135-летию МПГУ / Е. С. Рычагова / – М.: Издательство «Том», 2007. – С. 256-259.
152. Садовская, Ю. В. Коммуникативные помехи в детской речи / Ю. В. Садовская // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2010. – Вып. № 1 (9). – С. 132-138.
153. Санников, В. З. Русский язык в зеркале языковой игры: научное издание / В. З. Санников. – М.: Языки слав. культуры, 2002. – 547 с.
154. Сапоровская, М. В. Психология межпоколенных отношений в современной российской семье: монография / М. В. Сапоровская. – Кострома.: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2012. – 430 с.
155. Сековец, Л. С. Коррекция нарушений речи у дошкольников. Ч. 1. Организационные вопросы программно-методического обеспечения: методическое пособие / Л. С. Сековец. – М.: Аркти, 2005. – 248 с.

156. Селиверстова, И. В. Охват детей дошкольным образованием: уровень, межрегиональная дифференциация и ее причины / И. В. Селиверстова // Вопросы образования. – 2008. – №3. – С. 199-209.

157. Сергиенко, Е. А. Раннее когнитивное развитие. Новый взгляд: научное издание / Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 464 с.

158. Серебрякова, Н. В. Дифференциальная диагностика речевых расстройств у детей дошкольного и школьного возраста: методические рекомендации / Н. В. Серебрякова, Л. С. Соломаха. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 102 с.

159. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии: практическое руководство / Е. В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2003. – 350 с.

160. Сикорский, И. А. Душа ребенка: научное издание / И. А. Сикорский. – М.: Астрель, 2009. – 153 с.

161. Силяева, Е. Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учебное пособие / Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова и др. / под ред. Е. Г. Силяевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.

162. Слобин, Д. И. Психолингвистика: учебник / под общ. ред. А. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1976. – 336 с.

163. Смирнова, И. А. Диагностика нарушений развития речи: учебно-методическое пособие / И. А. Смирнова. – СПб.: Детство-пресс, 2007. – 192 с.

164. Смирнова, Е. О. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения / Е. О. Смирнова, М. В. Быкова // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 79-83.

165. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками: учебное пособие / Е. О. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 160 с.

166. Смирнова, Е. О. Влияние общения со взрослым на эффективность обучения дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1977 – 22 с.

167. Смирнова, Е. О. Формирование представлений о себе и о другом в общении дошкольников / Е. О. Смирнова // Общение и диалог в практике

обучения, воспитания и психологической консультации. – М., 1987. – С. 122-127.

168. Смирнов-Кутачевский, А. Развитие устной речи учащихся / А. Смирнов-Кутачевский // Родной язык в школе. Кн. 1. – М., 1927. – С. 283-294.

169. Собкин, В.С. Социология семейного воспитания: дошкольный возраст / В. С. Собкин, Е. М. Марич // Труды по социологии образования. Т. VII. Вып. XII. – М.: Центр социологии образования РАО, 2002.

170. Соколов, Н. М. На уроках родного языка / Н. М. Соколов, Г. Г. Тумим. – Петроград, 1917. – 183 с.

171. Сохин, Ф. А. Задачи развития речи / Ф. А. Сохин // Развитие речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1984. – С. 4-16.

172. Сохин, Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие / под ред. Ф. А. Сохина. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.

173. Спиваковская, С. А. Психотерапия: игра, детство, семья: научное издание / С. А. Спиваковская. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.

174. Спиваковская, А. С. Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция): научное издание / А. С. Спиваковская. М.: Изд-во МГУ, 1988. – 200 с.

175. Спиваковская, А. С. Как быть родителями: пособие / А. С. Спиваковская. – М.: Педагогика, 1986. – 160 с.

176. Спиреева, Е. Н. Удовлетворённость браком в зависимости от структурно-функциональных характеристик семьи / Е. Н. Спиреева, А. Г. Лидерс // Журнал практического психолога, 2001. – №5-6. – С. 184-191.

177. Стангайне, И. Развитие диалогической речи дошкольников в игровых ситуациях. Проблемы онтолингвистики: материалы междунар. конф. / И. Стангайне, А. Тауриня. – СПб, 2013. – С. 306-311.

178. Стрельцов, Ю. А. Культурология досуга: учебное пособие / Ю. А. Стрельцов. – М.: МГУКИ, 2002. – 284 с.

179. Титаренко, В. Я. Семья и формирование личности: научное издание / В. Я. Титаренко. – М.: Мысль, 1987. – 352 с.

180. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): учебное пособие / Е. И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 228 с.

181. Трефилова, Т. Н. Особенности речевого развития у детей из многодетных семей: дис. ... канд. психол. наук / Т. Н. Трефилова – М., 1998. – 161 с.
182. Ушакова, О. С. Развитие связной речи / О. С. Ушакова // Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду. – М.: Просвещение, 1987. – 120 с.
183. Ушакова, Т. Н. Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики: научное издание. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 524 с.
184. Ушакова О.С. Речевое воспитание в дошкольном детстве: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1996. – 31 с.
185. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
186. Ушакова, Т. Н. Речь в общении человека / Т. Н. Ушакова, Н. Д. Павлова, И. А. Зачесова. – М.: Наука, 1989. – с. 42.
187. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: учебное пособие / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина – М.: Просвещение, 1989. – 390 с.
188. Филиппова, Г. Г. Психология материнства: учебное пособие / Г. Г. Филиппова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 240 с.
189. Федоренко, Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебное пособие / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев, А. Н. Николаичева. – М.: Просвещение, 1984.– 240 с.
190. Феофанов, М. П. Речевая реакция современного школьника в зависимости от социально-экономической и бытовой среды // Вопросы изучения языка ребенка / под ред. Н. А. Рыбникова. – М., Л., 1930. С. 7-32.
191. Харчев, А. Г. Брак и семья в СССР / А. Г. Харчев. – М.: Изд-во «Мысль», 1979. – 66 с.
192. Хачатрян, Л. А. Состояние воспитательного потенциала современной семьи / Л. А. Хачатрян, Н. С. Кабанова // Вестник Пермского университета. Социология. – 2013. – Вып. 1 (13). – С. 131-141.
193. Харченко, В. К. Становление языковой личности ребенка в ситуациях сиблингового общения // Проблемы онтолингвистики: материалы

международной научной конференции./ В. К. Харченко – СПб., 2013. – С. 306-311.

194. Хватцев, М. Е. Логопедия: книга для преподавателей и студентов. Книга 1 / М. Е. Хватцев / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – М.: Владос, 2009. – 272 с.

195. Холмогорова, А. Б. Научные основания и практические задачи семейной психотерапии / А. Б. Холмогорова // Московский психотерапевтический журнал. – 2002. – № 1. – С. 93-119.

196. Хоментаскас, Г. Т. Семья глазами ребенка: научное издание / Г. Т. Хоментаскас. – М.: Рипол Классик, 2003. – 224 с.

197. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – М.: Аркти, 2005. – 240 с.

198. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

199. Черников, А. В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики: научное издание / А. В. Черников. – М.: Независимая фирма Класс, 2001. – 208 с.

200. Чернов, Д. Н. Влияние средовых факторов на речевое развитие детей-близнецов / Д. Н. Чернов // Школа здоровья. – 2003. – № 1. – С. 18-25.

201. Чернов, Д. Н. К проблеме социокультурной обусловленности речевого развития / Д. Н. Чернов // Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2012. – № 5 (1). – С. 77–84.

202. Шилов, И. Ю. Фамилистика: психология и педагогика семьи: практикум / И. Ю. Шилов. – СПб.: Петрополис, 2002. – 220 с.

203. Штерн, В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста / В. Штерн // История зарубежной психологии конца XIX - начала XX века: хрестоматия: учеб. пособие / под ред. Е. С. Минькова. – М.: Флинта: МПСИ, 2009. – С. 80-87.

204. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи: научное издание / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

205. Эйдемиллер, Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.

206. Юдина, Н. В. Влияние семейных отношений на психическое развитие детей / Н. В. Юдина // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 17–18.

207. Юрьева, Н. М. Проблемы коммуникативного развития и диалог в контексте обучения дошкольников: сборник научных работ «Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников» / Н. М. Юрьева. – М.: Институт национальных проблем образования МО РФ, 1993. – С. 86-99.

208. Юрьева, Н. М. «Фактор ребенка» в концепции А. М. Шахнаровича и структура детских диалогов интерактивного типа в речи детей: сборник научных работ «Проблемы психолингвистики: теория и эксперимент» / Н. М. Юрьева // – М.: Институт языкознания РАН, 2001. – С. 339-351.

209. Яноушек, Я. Коммуникация трех участников совместной деятельности // Проблемы общения в психологии / под ред. Б. Ф. Ломова. М., 1981. – 170 с.

210. Antinucci P. Early acquisition: A model and some data. N. A. Ferguson, D. I. Slobin (eds.) Studies of child language development / P. Antinucci, D. Parisi. – N.Y.: Holt, Rinehart and Winston. – 1973. – P. 200-226.

211. Baumrind D. Early socialization and the discipline controversy / D. Baumrind, NJ: General Learning Press. – 1975.

212. Barton M. The rest of the family: The role of the fathers and siblings in early language development / M. Barton, M. Tomasello // Input and interaction in language development / C. Galloway, B. Richards, Eds. Cambridge: Cambridge University Press.

213. Bloom L. Imitation in language development: if, when and why / L. Bloom, L. Hood, P. Lightbown // Cogn. Psychol. – 1974. – № 6.

214. Bates E. From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms / E. Bates, I. Bretherton, L. Snyder. – Cambridge, 1988. – 326 p.

215. Bates E. From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms / E. Bates, I. Bretherton, L. Snyder. – N.-Y.: Cambridge Univ. Press, 1995. – 326 p.

216. Bates E., Dale Ph.S., Thai D. Individual differences and their implications for theories of language development/ P. Fletcher, B. MacWhinney (eds.) Handbook of Child Language. Oxford: Basil Blackwell, 1995. – P. 1-54.

217. Bickerton D. Roots of language / D. Bickerton. – Ann Arbor, MI: Karoma, 1981. – 351 p.

218. Bishop D. V. Language: a risk factor for language impairment? / D. V. Bishop, M. Bishop, S. J. Twin // Journal of Speech, Language Hearing Research. – 1998. – Vol. 41. – P. 150-160.

219. Bower B. Language without rules! I Science News / B. Bower. – L. 1994. – Vol. 145. – P. 346-347.

220. Clark H. H. Psychology of language: An introduction to psycholinguistics / H. H. Clark, E. V. Clark. – N.Y., 1977. – P. 50-80.

221. Dalle T. Inglis M. Discourse Markers as Guideposts to Learning / T. Dalle, M. Inglis. ITA «Teacher Talk», Memphis State University, U. S.; Tennessee, 1990.

222. Dionne G. Genetic evidence for bidirectional effects of early lexical and grammatical development / G. Dionne, P.S. Dale, M. Boivin, R. Plomin // Child Development. – 2003. – Vol. 74. – P. 394-412.

223. Dunn J. Siblings: Love, envy, and understanding / J. Dunn, C. Kendrick // Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

224. Elises J. A. Clase social y situacion dentro der frania Interaccion y efectos sobre el desarrollo del individuo / J. A. Elises, C. Gonzalez, F. Riveras, M. Crespo // Infancia y Aprendizate – 1989. – № 46. – P. 37-47.

225. Gleason J. B. Fathers and other strangers: Men's speech to young children // Georgetown University Round table on Language and Linguistics / D. P. Dato, Ed. Washington DC: Georgetown University Press, 1975. – P. 289-297.

226. Ganger J. The heritability of early language milestones of vocabulary and grammar: a twin study / J. Ganger, S. Pinker, A. Baker, S. Chawla // Paper presented at the Boston University Conference on Language Development, Boston. 1998. November.

227. Hay D.A. Speech and language development in preschool twins / D. A. Hay, M. Prior, S. Collett, M. Williams // Acta Geneticae Medicae et Gemellogicae. – 1987. – Vol. 36. – P. 213-223.

228. Hoff-Ginsberg E. The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development / E. Hoff-Ginsberg // *Applied Psycholinguistics*. – 1998. – Vol. 19. – P. 603-629.

229. Keenan E. O. Conversational competence in children / E. O. Keenan // *Journal of Child Language*. – 1974. – Vol. 1. – P. 163-183.

230. Lacotte J. The Triangle of Communicative «Didactique» / J. Lacotte // *Conference Papers Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA, 1994. – April 4-10.

231. Leonard L., Schwartz R. Children's imitation of lexical items. *Child Dev.* – 1979. – Vol. 50. – P. 129-134.

232. Leonard L.B. Three hypotheses concerning young children imitation of lexical items / L. B. Leonard, K. Chapman, L. E. Row, A. L. Weiss // *Dev. Psychol.* – 1983. – Vol. 19. – № 4. – P. 162-167.

233. Leonard L. A socio-cultural perspective on children's early language: a family study / L. Leonard, L. Marjanovic, G. Socana, V. Tašnerb // *European Early Childhood Education Research Journal*, – 2015. – Vol. 23. – № 1. – P. 69-85.

234. Lewis B.A. A familial study of severe phonological disorders / B. A. Lewis, B. L. Ekelman, D. M. Aram // *Journal of Speech and Hearing Research*. – 1989. – Vol. 32. – № 4. – P. 713-724.

235. Levis B.A. A study of developmental speech and language disorders in twins / B. A. Levis, L. A. Thompson // *Journal of Speech Hearing Research*. – 1992. – Vol. 35. – P. 1086-1094.

236. Malone M. A comparison of mother's and father's speech to their three year old sons / M. Malone, R. Guy // *Journal of Psycholinguistic Research*. – 1982. – Vol. 11. – P. 599-608.

237. Marjanovič-Umek L. A socio-cultural perspective on children's early language: a family study / L. Marjanovič-Umek, U. Fekonja-Peklaj, G. Soan, V. Tašner// *European Early Childhood Education Research Journal*. – 2015. – 23(1), – P. 69 85.

<http://www.scopus.com/source/sourceInfo.url?sourceId=17900156720&origin=resultslist>.

238. Mather P.L. Hereditary and environmental influences on preschool twin's language skills / P. L. Mather, K. N. Black // *Developmental Psychology*. – 1984. – Vol. 20. – P. 303-308.

239. Mittler P. Genetic aspects of psycholinguistic abilities / P. Mittler // *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. – 1969. – Vol. 10. – P. 165-176.

240. Nadel L. Modern Methods of Investigation in Speech Production / L. Nadel // *Phonetica*. – 1980. – Vol. 37 P. 3-7.

241. Norman J. J. Family interactions, language development, and primary reading achievement of Black children in family of low income / J. J. Norman // *Child Development*. – 1982. – Vol. 53. – № 2. – P. 349-358.

242. Nelson K. E. Individual differences in language development: Implications for development and language / K. E. Nelson // *Developmental Psychology*. – 1981. – Vol. 17. – P. 170-187.

243. Ojeda A. Linguistic Individuals / A. Ojeda. Stanford, 1993. – 205 p.

244. Pinker S. Language Learnability and Language Development / S. Pinker. Harvard University Press; Cambridge: Mass & London (England), 1996. – 224 p.

245. Plante E. MPI findings in the parents and siblings of specifically language-impaired boys / E. Plante // *Brain and Language*. – 1991. – Vol. 41 – № 1. – P. 67-80.

246. Preschool children's phonological awareness as a function of parents' talk about speech sounds. Reese E., Robertson S.-J., Divers S., Schaughency E. / *First Language*. – № 35(1). – February 2015. – P. 54-67.

247. Ringler N. A. Longitudinal study of mothers' language // *The development of communication* / N. Waterson, C. A. Snow, Eds. London: Wiley. – 1978. – P. 151-158.

248. Rowe D. C., Jacobson K. C., Van den Oord J.C.G. Genetic and environmental influences on vocabulary IQ: Parental education level as moderator II *Child Development*. – 1999. – Vol. 70. – P. 1151-1162.

249. R Core Team. R: A language and environment for statistical computing. Vienna. Austria. 2013. <http://www.R-project.org/>(дата обращения 16.02.2015).

250. Saini G. S. Study of time devoted to reading by members of the YUV dais (youth clubs) in Punjab / G. S. Saini, S. Bedi // *Indian Journal of Behaviour*. – 1989. – Vol. 13. – № 4. – P. 15-19.

251. Sprague J. Why Teaching Works: The Transformative Power of Pedagogical Communication / J. Sprague. *Communication Education*. – 1993. – Vol. 42. – P. 4.

252. The Oxford Handbook of Poverty and Child Development/Edited by Rosalind King and Valerie Maholmes. – Oxford: Oxford University Press, 2012. – 768p.

253. Tomasello M. Pragmatics of sibling speech to one-year-old / M. Tomasello, S. Mannle // Child Development. – 1985. – Vol. 56. – P. 911-917.

254. Tomasello M. The development of communicative competence in twins / M. Tomasello, S. Mannle, M. Barton // Revue Internationale de Psychologie Sociale. – 1989. – Vol. 2. – № 1. – P. 49-59.

255. Weber A. L. Introduction to Psychology / A. L. Weber. New York: Harper Perennial, 1991.

256. Woollett A. The influence of older siblings on the language environment of young children. Special Issue: Language and cognition in early social interaction / A. Woollett // British Journal of Developmental Psychology. 1986. – Vol. 4. – № 3. – P. 235-245.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Социально-демографическая анкета для родителей

1. Фамилия семьи _____
2. Состав семьи (нужное подчеркнуть): полная простая (родители, дети), полная сложная (родители, дети, бабушки, дедушки), полная измененная (один из родителей не является родным), неполная.
3. Сколько времени существует семья? _____
4. Количество детей в семье _____
из них мальчиков _____ девочек _____
5. Возрастная характеристика семьи:
возраст родителей: мать _____ отец _____
возраст детей _____
6. Образование членов семьи (нужное подчеркнуть):
мать: высшее, неполное высшее, среднее, неполное среднее, начальное.
отец: высшее, неполное высшее, среднее, неполное среднее, начальное.
7. Проживание (нужное подчеркнуть): город, сельская местность.
8. Как вы оцениваете материальное положение вашей семьи (нужное подчеркнуть)?
* низкий уровень * ниже среднего
* средний * выше среднего * высокий
9. Посещает ли Ваш ребенок дошкольное образовательное учреждение?
10. Посещает ли Ваш ребенок дополнительные занятия?
Если да, то укажите какие? _____

Определение характера внутрисемейных отношений по А.Ф. Фидлеру

Родителям предлагается оценить атмосферу своей семьи с помощью суждений. Ответ оценивается (*) слева направо: от 6 баллов – максимально положительно до 1 балла – максимально отрицательно.

| № п/п | Положительные суждения | | | | | | | Отрицательные суждения |
|-------|---|--|--|--|--|--|--|--|
| 1. | Дружелюбие | | | | | | | Враждебность |
| 2. | Внимание друг к другу | | | | | | | Равнодушие |
| 3. | Ласка | | | | | | | Черствость |
| 4. | Веселость | | | | | | | Угрюмость |
| 5. | Согласие в мнениях | | | | | | | Разногласие во мнениях |
| 6. | Занимательность | | | | | | | Скука |
| 7. | Увлеченность общими интеллектуальными занятиями | | | | | | | Равнодушие к интеллектуальным занятиям |
| 8. | Взаимная поддержка в трудовых делах | | | | | | | Разрозненность в делах |
| 9. | Удовлетворенность материальной обеспеченностью | | | | | | | Неудовлетворенность материальной обеспеченностью |
| 10. | Удовлетворенность семейной жизнью | | | | | | | Неудовлетворенность семейной жизнью |

Анкета заполняется с указанием фамилии, имени ребенка.

Желательно опросить обоих родителей и сопоставить их мнения.

Пункты 1,2, 3, 4 характеризуют эмоциональное состояние семьи.

Пункты 5, 6, 7 – интеллектуальный фон.

Пункты 8, 9 – деловое, материальное состояние.

Пункт 10 – общую удовлетворенность семейной жизнью.

В целом социально-психологический климат высчитывается как сумма пунктов 1-10 (максимум 60 баллов).

Определение частотности совместных семейных занятий родителей с детьми

Родителям предлагается оценить частоту совместных занятий с детьми по 5-бальной шкале.

Ответ оценивается (*) слева направо: от 1 балла – максимально отрицательно до 5 баллов – максимально положительно.

| № п/п | Задание | Оценка в баллах | | | | |
|----------|---|-----------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. | культурно-ориентированные (совместное чтение книг, совместное прослушивание музыки, походы в музеи, концерты или театры, обсуждение семейной истории) | | | | | |
| 2. | развлекательные (совместный просмотр телепередач, сидение у телевизора, семейные путешествия, хобби или увлечения) | | | | | |
| 3. | спортивно-оздоровительные (занятия спортом, поездки на природу) | | | | | |
| 4. | психологические, ориентированные на достижение взаимопонимания с детьми (обсуждение с детьми их проблем) | | | | | |
| 5. | хозяйственные (практики совместного ведения хозяйства, привлечения ребенка к работе в подсобном хозяйстве или выполнения работ по дому). | | | | | |

Методика комплексного обследования состояния речевых функций

| № п/п | Задания |
|------------|---|
| 1. 1.1. | <p>Исследование уровня понимания речи (ПР)</p> <p>Предварительная беседа</p> <p>Установление доверительных отношений с ребенком, выявление контактности, активности: Как тебя зовут? Сколько тебе лет? Ходишь ли ты в детский сад? С кем ты дружишь в группе? В какую игру ты любишь играть? и др.</p> <p>Оценка результатов:</p> <p>5 баллов – ребенок легко вступает в контакт, активен в общении;</p> <p>4 балла – ребенок достаточно контактен, однако в общении участвует по инициативе других;</p> <p>3 балла – ребенок контактен, но может отсутствовать дистанция между взрослым, часто перебивает собеседника, может соскальзывать на побочные темы, повторять одно и то же;</p> <p>2 балла – ребенок с трудом устанавливает контакт со взрослым, требуется значительная активизация, побуждение, ребенок малоактивен и малоразговорчив;</p> <p>1 балл – в контакт не вступает, проявляет негативизм.</p> <p>1.2. Понимание обращенной речи</p> <p>Инструкция: «Покажи картинку» (картинки для предъявления: шапка, варежки, очки, иголка с ниткой, зонт, ножницы); «Объясни значение слова»</p> <p>Оценка результатов:</p> <p>5 баллов – понимает речь в полном объеме, простые и сложные речевые инструкции, объясняет значения слов, используя распространенные предложения; рассказанное соотносится с действительностью;</p> <p>4 балла – не всегда понимает речь в полном объеме, лишь простые речевые инструкции, при объяснении значения слов использует простые малораспространенные предложения;</p> <p>3 балла – в полном объеме речь не понимает, частично объясняет значение слова;</p> <p>2 балла – понимает речь частично, требуется уточнение, не может объяснить значения слов даже при уточняющих вопросах, ошибается;</p> <p>1 балл – не понимает обращенную речь, не может объяснить значения слов, отказывается от выполнения заданий</p> |

| | |
|----|---|
| 2. | <p>Исследование состояния звукопроизношения (З) Инструкция: «Назови, что ты видишь на картинке» Оценка результатов: 5 баллов – правильное произношение всех звуков; 4 балла – нарушение произношения одной группы звуков; 3 балла – нарушение произношения двух групп звуков; 2 балла – нарушение произношения трех групп звуков; 1 балл – нарушение произношения свыше трех групп звуков.</p> |
| 3. | <p>Исследование состояния слоговой структуры слов (ССС) Инструкция: «Повтори за мной слова» (слова для предъявления: январь, гнездо, квадрат, птицы, самолет, скворец, бабочка, телевизор, самовар, пуговица, земляника, стрекоза, аквариум, снеговик, карандаш, велосипед, скворода, мотоцикл). Оценка результатов: 5 баллов – отсутствие нарушений; 4 балла – неправильное воспроизведение от 1 до 3 слов; 3 балла – неправильное воспроизведение от 4 до 6 слов; 2 балла – неправильное воспроизведение от 7 до 9 слов; 1 балл – неправильное воспроизведение более 10 слов.</p> |
| 4. | <p>Исследование фонематического восприятия и фонематических представлений, языкового анализа и синтеза (ФП)</p> <p>4.1. Слуховая дифференциация звуков на материале слов-квазиомонимов. Инструкция: «Слушай внимательно и повтори за мной». Оценка результатов: 5 баллов – слова воспроизводятся верно; 4 балла – неправильное воспроизведение от 1 до 2 слов; 3 балла – неправильное воспроизведение от 3 до 4 слов; 2 балла – неправильное воспроизведение от 5 до 6 слов; 1 балл – неправильное выполнение всех заданий.</p> <p>4.2. Отраженное воспроизведение слоговых рядов с фонетически близкими звуками Инструкция: «Слушай внимательно и повтори за мной». Оценка результатов: 5 баллов – Задания воспроизводятся верно; 4 балла – Неправильное воспроизведение от 1 до 2 слогов; 3 балла – Неправильное воспроизведение от 3 до 4 слогов; 2 балла – Неправильное воспроизведение от 5 до 6 слогов; 1 балл – неправильное выполнение всех заданий.</p> <p>4.3. Выделение начального звука в слове Инструкция: «Какой первый звук ты слышишь в этом слове?» (слова для предъявления: астра, аист, осень, озеро, утро, уши, иглы, искры). Оценка результатов:</p> |

| | |
|------------------------|--|
| 4.4. | <p>5 баллов – начальные звуки выделяются правильно; 4 балла – неправильное выполнение от 1 до 2 заданий; 3 балла – неправильное выполнение от 3 до 4 заданий; 2 балла – неправильное выполнение от 5 до 6 заданий; 1 балл – неправильное выполнение всех заданий.</p> <p>Выделение конечного звука в слове</p> <p><i>Инструкция:</i> «Какой последний звук ты слышишь в этом слове?» (слова для предъявления: коса, пила, окно, кот, нос, сок, торт, кит, мак).</p> <p><i>Оценка результатов:</i></p> <p>5 баллов – начальные звуки выделяются правильно; 4 балла – неправильное выполнение от 1 до 2 заданий; 3 балла – неправильное выполнение от 3 до 4 заданий; 2 балла – неправильное выполнение от 5 до 6 заданий; 1 балл – неправильное выполнение всех заданий.</p> |
| 5. 5.1. 5.2. | <p>Исследование словарного запаса (СЗ)</p> <p>Исследование понимания и употребления обобщающих понятий</p> <p><i>Инструкция:</i> «Рассмотри картинки с изображением предметов и назови их одним словом (слова для предъявления: мебель, игрушки, овощи, фрукты, одежда, обувь, птицы, животные).</p> <p><i>Оценка результатов:</i></p> <p>5 баллов – все задания выполняются самостоятельно и верно; 4 балла – в основном все задания выполняются верно, ошибки исправляются самостоятельно, либо после уточняющего вопроса; 3 балла – большинство заданий выполняется с помощью в виде уточняющих вопросов; 2 балла – при выполнении заданий требуется значительная помощь, часть заданий недоступна; 1 балл – неправильное выполнение всех заданий.</p> <p>Исследование согласования прилагательных с существительными в роде и числе</p> <p><i>Инструкция:</i> «Назови, что покажу» (слова для предъявления: синий чайник, синее ведро, желтое солнце, желтый банан, красные флажки, красный чайник, красное платье, зеленая лягушка, зеленый огурец, зеленое ведро).</p> <p><i>Оценка результатов:</i></p> <p>5 баллов – все задания выполняются самостоятельно и верно; 4 балла – в основном все задания выполняются верно, ошибки исправляются самостоятельно, либо после уточняющего вопроса; 3 балла – большинство заданий выполняется с помощью в виде уточняющих вопросов; 2 балла – при выполнении заданий требуется значительная помощь, часть заданий недоступна;</p> |

| | |
|------------|--|
| 5.3. | <p>1 балл – неправильное выполнение всех заданий.</p> <p>Исследование подбора слов-антонимов</p> <p><i>Инструкция:</i> «Скажи наоборот» (слова для предъявления: большой, веселый, белый, чистый, сладкий, мокрый, высокий, острый).</p> <p><i>Оценка результатов:</i></p> <p>5 баллов – все задания выполняются самостоятельно и верно;</p> <p>4 балла – в основном все задания выполняются верно, ошибки исправляются самостоятельно, либо после уточняющего вопроса;</p> <p>3 балла – большинство заданий выполняется с помощью в виде уточняющих вопросов;</p> <p>2 балла – при выполнении заданий требуется значительная помощь, часть заданий недоступна;</p> <p>1 балл – неправильное выполнение всех заданий.</p> |
| 6. 6.1. | <p>Исследование грамматического строя речи (ГС)</p> <p>Исследование образования имен существительных единственного и множественного числе Именительного падежа</p> <p><i>Инструкция:</i> «Назови один и много» (слова для предъявления: мяч, ухо, окно, машина, ведро, дом, стол, стул, река, деревья, колесо, лев, сова, охотник).</p> <p><i>Оценка результатов:</i></p> <p>5 баллов – все задания выполняются самостоятельно и верно;</p> <p>4 балла – в основном все задания выполняются верно, ошибки исправляются самостоятельно, либо после уточняющего вопроса;</p> <p>3 балла – большинство заданий выполняется с помощью в виде уточняющих вопросов;</p> <p>2 балла – при выполнении заданий требуется значительная помощь, часть заданий недоступна;</p> <p>1 балл – неправильное выполнение всех заданий.</p> |
| 6.2. | <p>Исследование образования названий детенышей животных</p> <p><i>Инструкция:</i> «Это кошка, а ее детеныш – котенок. А это лисица, кто ее детеныш?» (слова для предъявления: лиса-лисята, зайчиха-зайчата, коза-козлята, медведица-медвежата, волчиха-волчата, тигрица-тигрята, львица-львята, ежиха-ежата).</p> <p><i>Оценка результатов:</i></p> <p>5 баллов – все задания выполняются самостоятельно и верно;</p> <p>4 балла – в основном все задания выполняются верно, ошибки исправляются самостоятельно, либо после уточняющего вопроса;</p> <p>3 балла – большинство заданий выполняется с помощью в виде уточняющих вопросов;</p> <p>2 балла – при выполнении заданий требуется значительная помощь, часть заданий недоступна;</p> <p>1 балл – неправильное выполнение всех заданий.</p> |
| 6.3. | <p>Исследование образования относительных прилагательных</p> <p><i>Инструкция:</i> «Сок из яблок – яблочный, а суп из гороха – какой?»</p> |

| | |
|------|--|
| 6.4. | <p>Ящик из дерева? и др.» (слова для предъявления: сок из яблок, суп из гороха, кораблик из бумаги, лопата из железа, банка из стекла, ящик из дерева, конфета из шоколада, варенье из малины, компот из вишни).</p> <p>Оценка результатов:</p> <p>5 баллов – все задания выполняются самостоятельно и верно;</p> <p>4 балла – в основном все задания выполняются верно, ошибки исправляются самостоятельно, либо после уточняющего вопроса;</p> <p>3 балла – большинство заданий выполняется с помощью в виде уточняющих вопросов;</p> <p>2 балла – при выполнении заданий требуется значительная помощь, часть заданий недоступна;</p> <p>1 балл – неправильное выполнение всех заданий.</p> <p>Исследование употребления предложно-падежных конструкций</p> <p>Инструкция: «Скажи...» (слова для предъявления: Где стоит ваза? Где лежит мяч? Где плавают рыбки? Откуда выезжает машина? Откуда спрыгивает котенок? Где сидят дети? Где летает бабочка?).</p> <p>Оценка результатов:</p> <p>5 баллов – все задания выполняются самостоятельно и верно;</p> <p>4 балла – в основном все задания выполняются верно, ошибки исправляются самостоятельно, либо после уточняющего вопроса;</p> <p>3 балла – большинство заданий выполняется с помощью в виде уточняющих вопросов;</p> <p>2 балла – при выполнении заданий требуется значительная помощь, часть заданий недоступна;</p> <p>1 балл – неправильное выполнение всех заданий.</p> |
| 7. | <p>Исследование связной речи (СР)</p> <p>Инструкция: составление рассказа по серии сюжетных картин.</p> <p>Оценка результатов:</p> <p>5 баллов – рассказ состоит из грамматически правильных предложений, характеризуется связностью, развернутостью;</p> <p>4 балла – в рассказе имеются грамматически правильно оформленные предложения, однако связующие звенья представлены эпизодически, рассказ краткий;</p> <p>3 балла – в рассказе имеются лишь отдельные неправильные предложения, связующие звенья отсутствуют или представлены эпизодически;</p> <p>2 балла – Рассказ состоит из простых предложений, очень краткий, незаконченный, в нем пропущено более трех необходимых для понимания предложений;</p> <p>1 балл – затруднения при составлении рассказа, отказ от выполнения задания.</p> |

Протокол обследования состояния речевых функций ребенка

| № п/п | Задание | Оценка в баллах | | | | |
|----------|---|-----------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. | Исследование уровня понимания речи | | | | | |
| 1.1. | Предварительная беседа | | | | | |
| 1.2. | Понимание смысловой стороны речи | | | | | |
| 2. | Исследование состояния звукопроизношения | | | | | |
| 3. | Исследование состояния слоговой структуры слов | | | | | |
| 4. | Исследование фонематического восприятия и фонематических представлений, языкового анализа и синтеза | | | | | |
| 4.1. | Слуховая дифференциация звуков на материале слов-квазиомонимов. | | | | | |
| 4.2. | Отраженное воспроизведение слоговых рядов с фонетически близкими звуками | | | | | |
| 4.3. | Выделение начального звука в слове | | | | | |
| 4.4. | Выделение конечного звука в слове | | | | | |
| 5. | Исследование словарного запаса | | | | | |
| 5.1. | Исследование понимания и употребления обобщающих понятий | | | | | |
| 5.2. | Исследование согласования прилагательных с существительными в роде и числе | | | | | |
| 5.3. | Исследование подбора слов-антонимов | | | | | |

| | | | | | | |
|------|---|--|--|--|--|--|
| 6. | Исследование грамматического строя речи | | | | | |
| 6.1. | Исследование образования имен существительных единственного и множественного числе Именительного падежа | | | | | |
| 6.2. | Исследование образования названий детенышей животных | | | | | |
| 6.3. | Исследование образования относительных прилагательных | | | | | |
| 6.4. | Исследование употребления предложно-падежных конструкций | | | | | |
| 7. | Исследование связной речи | | | | | |

Результаты корреляционного анализа показателей речевого развития и параметров семейных взаимоотношений в городских семьях

| Показатели речевого развития Параметры семейных взаимоотношений | уровень развития речи | понимание речи | звукопроизношение | слоговая структура слов | фонематические представления | словарный запас | грамматический строй | связность речи |
|--|-----------------------|----------------|-------------------|-------------------------|------------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| гиперпротекция | 0,00 | 0,06 | 0,00 | 0,00 | -0,07 | 0,06 | 0,04 | 0,03 |
| гипопротекция | 0,39*** | 0,22** | 0,40*** | 0,37*** | 0,36*** | 0,34*** | 0,33*** | 0,32** * |
| потворствование | -0,05 | -0,08 | -0,04 | -0,03 | -0,02 | 0,00 | 0,04 | -0,03 |
| игнорирование потребностей ребенка | -0,06 | -0,09 | 0,03 | 0,02 | 0,04 | -0,05 | -0,03 | -0,04 |
| чрезмерность требований-обязанностей ребенка | 0,04 | 0,05 | 0,04 | 0,01 | 0,02 | 0,00 | -0,01 | 0,03 |
| недостаточность требований-обязанностей ребенка | -0,11 | -0,16* | -0,06 | -0,09 | -0,13 | -0,02 | -0,15* | -0,17* |
| чрезмерность требований-запретов | -0,05 | -0,05 | -0,05 | -0,06 | -0,03 | -0,02 | -0,01 | -0,05 |
| недостаточность требований-запретов | -0,18** | -0,09 | -0,12 | -0,11 | -0,19** | -0,09 | -0,09 | -0,10 |
| чрезмерность санкций | 0,08 | 0,00 | 0,07 | 0,10 | 0,06 | 0,07 | 0,08 | 0,09 |
| минимальность санкций | -0,06 | -0,10 | 0,01 | -0,07 | -0,08 | -0,07 | -0,08 | -0,11 |
| неустойчивость стиля воспитания | 0,04 | 0,08 | 0,06 | 0,07 | 0,04 | 0,06 | 0,04 | 0,05 |

| | | | | | | | | |
|--|----------------|----------------|---------------|--------------|---------------|---------------|----------------|----------------|
| расширение сферы родительских чувств | -0,08 | -0,03 | -0,01 | 0,00 | -0,04 | -0,03 | -0,02 | -0,02 |
| предпочтение в подростке детских качеств | 0,10 | 0,06 | 0,19** | 0,17* | 0,16* | 0,05 | 0,03 | 0,08 |
| воспитательная неуверенность родителя | -0,08 | -0,13 | -0,02 | -0,12 | -0,13 | -0,11 | -0,12 | -0,04 |
| фобия утраты ребенка | -0,10 | -0,05 | -0,10 | -0,08 | -0,02 | -0,01 | -0,06 | -0,04 |
| неразвитость родительских чувств | 0,09 | -0,08 | 0,18** | 0,16* | 0,22** | 0,06 | 0,14* | 0,09 |
| проекция на ребенка собственных нежелательных качеств | 0,03 | 0,06 | 0,05 | 0,08 | 0,12 | 0,10 | 0,10 | 0,15* |
| вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания | -0,21** | -0,21** | -0,11 | -0,10 | -0,05 | -0,14* | -0,19** | -0,21** |
| предпочтение женских качеств | 0,05 | 0,13 | 0,08 | 0,09 | 0,09 | 0,14* | 0,16* | 0,12 |
| предпочтение мужских качеств | -0,05 | -0,04 | 0,06 | -0,04 | 0,04 | -0,08 | -0,01 | -0,05 |

Условные обозначения:

*** - корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

** - корреляции на уровне значимости $p < 0,01$

* - корреляции на уровне значимости $p < 0,05$

Результаты корреляционного анализа показателей речевого развития и параметров семейных взаимоотношений в сельских семьях

| Показатели речевого развития / Параметры семейных взаимоотношений | уровень развития речи | понимание речи | звукопроизношение | слоговая структура слов | фонематические представления | словарный запас | грамматический строй | связность речи |
|---|-----------------------|----------------|-------------------|-------------------------|------------------------------|-----------------|----------------------|----------------|
| гиперпротекция | -0,03 | -0,06 | -0,02 | -0,02 | -0,02 | 0,07 | 0,11 | 0,01 |
| гипопротекция | 0,08 | -0,08 | 0,00 | 0,00 | 0,06 | -0,01 | 0,01 | 0,03 |
| потворствование | -0,09 | -0,04 | -0,01 | 0,03 | 0,01 | 0,01 | 0,00 | -0,05 |
| игнорирование потребностей ребенка | 0,05 | -0,04 | 0,06 | -0,01 | 0,11 | -0,11 | -0,03 | -0,04 |
| чрезмерность требований-обязанностей ребенка | -0,10 | -0,05 | -0,20* | -0,17 | -0,10 | -0,09 | -0,09 | -0,18* |
| недостаточность требований-обязанностей ребенка | -0,11 | -0,16 | -0,03 | -0,11 | -0,01 | -0,05 | -0,04 | -0,13 |
| чрезмерность требований-запретов | -0,13 | -0,14 | -0,16 | -0,05 | -0,06 | -0,13 | -0,06 | -0,16 |
| недостаточность требований-запретов | 0,03 | -0,02 | -0,03 | -0,07 | -0,07 | 0,10 | 0,08 | 0,07 |
| чрезмерность санкций | 0,11 | 0,17 | -0,19* | -0,16* | 0,12 | -0,15* | -0,16* | 0,12 |
| минимальность санкций | -0,05 | -0,05 | 0,14 | -0,13 | -0,15 | -0,03 | 0,02 | 0,01 |
| неустойчивость стиля воспитания | 0,00 | -0,07 | -0,07 | -0,11 | 0,04 | -0,02 | -0,02 | -0,15 |
| расширение сферы родительских чувств | 0,01 | -0,04 | 0,09 | 0,08 | -0,01 | 0,01 | 0,13 | 0,02 |

| | | | | | | | | |
|--|---------------------|----------------|---------------------|---------------|-------|----------------|---------------|---------------|
| предпочтение в подростке детских качеств | -0,07 | -0,08 | -0,10 | -0,09 | 0,03 | 0,00 | -0,01 | -0,09 |
| воспитательная неуверенность родителя | - 0,52*** | -0,42** | - 0,51*** | -0,33* | -0,18 | -0,46** | -0,35* | -0,35* |
| фобия утраты ребенка | -0,01 | -0,12 | -0,13 | -0,02 | 0,04 | 0,05 | 0,09 | -0,01 |
| неразвитость родительских чувств | 0,07 | -0,01 | 0,02 | 0,07 | 0,06 | 0,08 | 0,16 | 0,03 |
| проекция на ребенка собственных нежелательных качеств | 0,11 | 0,10 | 0,28** | 0,15 | 0,09 | 0,15 | 0,18 | 0,11 |
| вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания | 0,09 | 0,00 | 0,07 | -0,02 | 0,11 | 0,07 | 0,08 | 0,04 |
| предпочтение женских качеств | -0,04 | -0,07 | -0,09 | -0,08 | 0,04 | -0,06 | -0,02 | -0,12 |
| предпочтение мужских качеств | -0,08 | -0,21* | -0,18 | -0,17 | 0,06 | -0,16 | -0,16 | -0,16 |

Условные обозначения:

*** - корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

** - корреляции на уровне значимости $p < 0,01$

* - корреляции на уровне значимости $p < 0,05$

**Значения показателей результатов диагностики общения между
супругами в городских и сельских семьях в процентах**

| Параметр общения между супругами | Значение ниже среднего (городские семьи) | Значение ниже среднего (сельские семьи) |
|----------------------------------|--|---|
| Доверительность общения | 41% | 35% |
| Взаимопонимание между супругами | 35% | 44% |
| Сходство супругов во взглядах | 47% | 37% |
| Общие символы семьи | 41% | 47% |
| Легкость общения между супругами | 38% | 37% |
| Психотерапевтичность общения | 41% | 43% |

Результаты корреляционного анализа показателей речевого развития и параметров семейных взаимоотношений в однодетных городских семьях

| Показатели речевого развития | уровень развития речи | понимание речи | звукопроизношение | слоговая структура слов | фонематические представления | словарный запас | грамматический строй | связность речи |
|---|-----------------------|----------------|-------------------|-------------------------|------------------------------|-----------------|----------------------|----------------|
| гиперпротекция | 0,03 | 0,01 | -0,01 | 0,05 | -0,07 | 0,06 | 0,15 | 0,06 |
| гипопротекция | 0,23** | 0,16 | 0,21* | 0,19* | 0,25** | 0,17 | 0,17 | 0,21* |
| потворствование | 0,00 | -0,04 | 0,02 | 0,08 | 0,00 | 0,06 | 0,13 | 0,02 |
| игнорирование потребностей ребенка | 0,11 | -0,05 | 0,11 | 0,04 | 0,09 | 0,03 | 0,11 | 0,10 |
| чрезмерность требований-обязанностей ребенка | 0,03 | 0,01 | -0,03 | 0,00 | 0,04 | 0,08 | 0,07 | 0,02 |
| недостаточность требований-обязанностей ребенка | 0,08 | -0,05 | 0,09 | 0,05 | -0,03 | 0,09 | 0,11 | 0,10 |
| чрезмерность требований-запретов | 0,00 | 0,04 | -0,04 | 0,03 | 0,04 | 0,08 | 0,17 | 0,00 |
| недостаточность требований-запретов | 0,03 | -0,02 | 0,00 | 0,03 | -0,17 | 0,12 | 0,17 | 0,07 |
| чрезмерность санкций | 0,22* | 0,13 | 0,20* | 0,22* | 0,08 | 0,22* | 0,29** | 0,16 |
| минимальность санкций | -0,06 | -0,10 | -0,16 | -0,16 | -0,14 | -0,04 | -0,01 | -0,04 |
| неустойчивость стиля воспитания | 0,04 | 0,05 | 0,05 | 0,04 | 0,07 | 0,03 | 0,05 | -0,07 |
| расширение сферы родительских чувств | 0,08 | 0,07 | 0,09 | 0,13 | 0,02 | 0,07 | 0,14 | 0,09 |
| предпочтение в подростке детских качеств | 0,18* | 0,13 | 0,14 | 0,15 | 0,19* | 0,18* | 0,16 | 0,14 |
| фобия утраты ребенка | 0,02 | -0,01 | -0,04 | 0,04 | 0,10 | 0,10 | 0,08 | 0,07 |
| воспитательная неуверенность | 0,01 | -0,01 | 0,02 | 0,05 | 0,04 | 0,04 | 0,07 | 0,12 |

| | | | | | | | | |
|--|--------------|-------|---------------|---------------|--------------|-------|----------------|--------------|
| родителя | | | | | | | | |
| неразвитость родительских чувств | 0,22* | 0,10 | 0,24** | 0,24** | 0,22* | 0,15 | 0,30*** | 0,17 |
| проекция на ребенка собственных нежелательных качеств | 0,10 | 0,11 | 0,16 | 0,16 | 0,11 | 0,14 | 0,21* | 0,19* |
| вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания | 0,08 | -0,01 | 0,11 | 0,07 | 0,08 | 0,10 | 0,14 | 0,10 |
| предпочтение женских качеств | 0,06 | 0,10 | 0,10 | 0,14 | 0,11 | 0,11 | 0,14 | 0,09 |
| предпочтение мужских качеств | -0,02 | -0,06 | -0,01 | -0,06 | 0,05 | -0,10 | -0,01 | -0,07 |

Условные обозначения:

*** - корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

** - корреляции на уровне значимости $p < 0,01$

* - корреляции на уровне значимости $p < 0,05$

Результаты корреляционного анализа показателей речевого развития и параметров семейных взаимоотношений в двухдетных городских семьях

| Показатели речевого развития Параметры семейных взаимоотношений | уровень развития речи | понимание речи | звукопроизношение | слоговая структура слов | фонематические представления | словарный запас | грамматический строй | связность речи |
|--|-----------------------|----------------|-------------------|-------------------------|------------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| гиперпротекция | -0,05 | 0,01 | 0,01 | -0,06 | -0,03 | -0,01 | -0,09 | -0,06 |
| гипопротекция | 0,41*** | 0,21* | 0,34*** | 0,38*** | 0,27** | 0,33*** | 0,31** * | 0,33** * |
| потворствование | 0,33* | 0,34* | 0,19 | 0,21 | 0,33* | 0,47*** | 0,31* | 0,34* |
| игнорирование потребностей ребенка | -0,08 | -0,02 | -0,01 | 0,01 | 0,07 | -0,13 | -0,11 | -0,13 |
| чрезмерность требований-обязанностей ребенка | -0,05 | 0,02 | -0,09 | -0,12 | -0,11 | -0,12 | -0,14 | -0,10 |
| недостаточность требований-обязанностей ребенка | -0,21* | -0,15 | -0,12 | -0,16 | -0,07 | -0,14 | -0,16 | -0,16 |
| чрезмерность требований-запретов | -0,12 | -0,16 | -0,12 | -0,12 | -0,12 | -0,19* | -0,19* | -0,18* |
| недостаточность требований-запретов | -0,13 | -0,05 | -0,13 | -0,16 | -0,08 | -0,04 | -0,07 | -0,04 |
| чрезмерность санкций | 0,01 | 0,07 | 0,02 | 0,07 | 0,10 | 0,01 | -0,01 | 0,00 |
| минимальность санкций | 0,28* | 0,20 | 0,09 | 0,15 | 0,18 | 0,35** | 0,42** | 0,49*** |
| неустойчивость стиля воспитания | -0,01 | -0,05 | -0,04 | -0,06 | -0,01 | 0,00 | -0,03 | -0,01 |
| расширение сферы родительских чувств | -0,18* | -0,19* | -0,06 | -0,09 | -0,10 | -0,18* | -0,13 | -0,18* |

| | | | | | | | | |
|---|----------------|---------------|---------------|-------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| предпочтение в подростке детских качеств | -0,06 | -0,02 | 0,02 | 0,02 | 0,06 | -0,04 | -0,05 | -0,05 |
| фобия утраты ребенка | -0,15 | -0,17 | -0,17 | -0,16 | -0,10 | -0,11 | -0,11 | -0,14 |
| воспитательная неуверенность родителя | -0,24** | -0,17 | -0,20* | -0,17 | -0,18* | -0,20* | -0,22* | -0,22* |
| неразвитость родительских чувств | 0,07 | 0,18* | 0,01 | 0,06 | 0,09 | 0,01 | 0,02 | 0,04 |
| проекция на ребенка собственных нежелательных качеств | 0,03 | 0,06 | 0,13 | 0,05 | 0,10 | 0,04 | 0,01 | 0,04 |
| вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания | -0,18* | -0,19* | -0,13 | -0,15 | -0,01 | -0,17 | -0,18* | -0,19* |
| предпочтение мужских качеств | -0,01 | 0,01 | -0,04 | -0,06 | 0,03 | -0,06 | -0,03 | -0,07 |
| предпочтение женских качеств | 0,02 | -0,03 | 0,04 | -0,01 | 0,13 | 0,03 | 0,05 | 0,04 |

Условные обозначения:

*** - корреляции на уровне значимости $p < 0,001$

** - корреляции на уровне значимости $p < 0,01$

* - корреляции на уровне значимости $p < 0,05$