

Ковригина Лариса Валентиновна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой логопедии и детской речи, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: Larisa_kovrigina@mail.ru

Ельсукова Юлия Юрьевна

Магистрант 3 курса, магистерская программа «Логопедические технологии преодоления расстройств речевой деятельности», Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: yulichkaelka@mail.ru

ПРОЯВЛЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМНОСТИ В ИМПРЕССИВНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМ ДИЗОНТОГЕНЕЗОМ

В статье дается теоретическое и методическое обоснование системы заданий для исследования импрессивного аграмматизма у младших школьников с учетом психолингвистического подхода. Исследуется состояние грамматической системности в соответствии с этапами формирования восприятия речи в онтогенезе: на уровне слова, фразы, в активной речи. В качестве речевого материала используются слова различной частотности, а также искусственно созданные слова – квазисуществительные, несущие необходимые грамматические признаки языка. Анализ данных исследования показал, что процесс формирования грамматической системности в импрессивной речи младших школьников, характеризуется незаконченностью и своеобразием. При сохранности поверхностного понимания, наблюдаются нарушения восприятия глубинного значения грамматических трансформаций, ввиду немотивированности языковых единиц для учащихся с речевым дизонтогенезом.

Ключевые слова: импрессивная речь, импрессивный аграмматизм, речевой дизонтогенез, грамматическая системность, языковые единицы, квазисуществительные, младшие школьники, исследование, логопедическая работа.

Kovrigina Larisa Valentinovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Children's Speech, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: Larisa_kovrigina@mail.ru

Yelsukova Yulia Yurievna

3rd year master's student, master's program "Speech therapy technologies for overcoming speech disorders", Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: yulichkaelka@mail.ru.

MANIFESTATION OF THE GRAMMATIC SYSTEM IN THE IMPRESSIVE SPEECH OF JUNIOR SCHOOLS WITH SPEECH DYSONTOGENESIS

The article provides a theoretical and methodological justification for the system of tasks for the study of impressive agrammatism in younger schoolchildren, taking into account the psycholinguistic approach. The article examines the state of grammatical consistency in accordance with the stages of speech perception formation in ontogenesis: at the level

of words, phrases, and active speech. Words of various frequencies are used as speech material, as well as artificially created words that are quasi-real and carry the necessary grammatical features of the language. Analysis of the research data showed that the process of forming grammatical consistency in the impressive speech of younger schoolchildren is characterized by incompleteness and originality. If the surface understanding is preserved, there are violations of the perception of the deep meaning of grammatical transformations, due to the unmotivated language units for students with speech dysontogenesis.

Keywords: impressive speech, impressive agrammatism, speech dysontogenesis, grammatical system, language units, quasi-real, primary school children, research, speech therapy work.

По мере развития ребенка, его представлений о реальной действительности появляется необходимость для выражения все более сложного содержания в целях коммуникации. Это неизбежно требует от него использования всё большего количества грамматических категорий и знания правил их употребления. Как отмечает Т. Н. Ушакова, «появление новых языковых форм часто связано с возникновением новых коммуникативных намерений» [13, с. 94]. Но прежде чем начать использовать какую-либо словоформу, ребенок должен осознать и присвоить ее значение. Путем анализа, обобщения смысловых значений происходит становление грамматической системности в импрессивном плане.

Одним из важнейших показателей сформированности языковой системы ребенка является грамматическое оформление высказывания. Это отмечали как исследователи закономерного и дизонтогенетического развития детской речи в предыдущие периоды развития онтолингвистики (Т. Н. Ушакова [13], А. М. Шахнарович [14]), так и современные исследователи проблем грамматических нарушений у детей (С. Б. Башмакова [1], П. А. Гацко [2], Н. В. Макарова [7], Е. Ю. Поверина [10])

Грамматизацией речевого высказывания ребенок овладевает не сразу. Первый этап этого сложного речевого процесса связан с пониманием грамматических отношений. И значимость этого процесса мы исследовали ранее [5], отмечая,

что ребенку необходимо, опираясь на языковые закономерности практически обобщить и соотнести морфологические признаки воспринимаемого слова и соотнести его с другими словами той же грамматической категории. В результате от качества протекания импрессивного овладения грамматическими характеристиками слов родного языка будет зависеть состояние грамматической оформленности экспрессивной речи.

С развитием ребенка всё более усложняется и его речевая деятельность. К моменту обучения в школе уже недостаточно использование речи только для коммуникации, что характерно для дошкольного периода. Речь на этапе обучения в школе должна выступать как средство познавательной и интеллектуальной деятельности учащегося. Грамматика предстает одним из орудий, способствующих полноценному формированию этих новых для школьника функций речи. Понимание речи является одним из значимых аспектов усвоения получаемой человеком информации. Импрессивный аграмматизм учащихся с общим недоразвитием речи неблагоприятным образом влияет на формирование словесно-логического мышления и мыслительной деятельности школьника в целом.

Дети с нормальным речевым развитием проходят весь путь становления морфологической системы без особых затруднений, но совершенно иная картина наблюдается при оценке процесса

овладения грамматической системой детьми с речевым дизонтогенезом, которые испытывают значительные трудности и при понимании грамматических отношений в обращенном к ним высказывании, и в передаче этих системных отношений в собственной речи.

Многие исследователи грамматических нарушений в речи детей дошкольного и младшего школьного возраста отмечают, что необходимы целенаправленные усилия коррекционных педагогов как на этапе выявления, так и на этапе преодоления грамматического дизонтогенеза (Ю. Ю. Ельсукова [3], Л. В. Ковригина [4], Е. А. Курбатова [6], Н. А. Мартынова [8], Е. В. Матвиенко [9], Н. А. Слюсарь [11]).

Без выявления и преодоления импрессивного аграмматизма логопедическая работа с детьми с речевым дизонтогенезом будет не полной и не достаточно продуктивной. В ряде диагностических методик встречаются задания для выявления импрессивного аграмматизма, но систематизированной методики практически нет. Поэтому нами было предпринята попытка разработки системы диагностических заданий, цель которых – выявление понимания смыслового значения, передаваемого формами числа, падежа и рода имени существительного.

Для исследования по выявлению импрессивного аграмматизма у детей младшего школьного возраста были сформированы две группы по 10 человек. В одну группу включили детей с установленным недоразвитием речи, в другую вошли учащиеся с речевым развитием, соответствующим норме.

В онтогенезе речевой деятельности на очередность усвоения грамматических форм оказывает влияние как их частотность использования и актуальность в практической деятельности ребенка, так и степень отвлеченности морфемы от предметного значения и наглядности. Первой усваивается катего-

рия числа имени существительного, обусловленная наибольшей наглядностью и очевидностью связи знака со значением. Затем формируется падежная система со всей полнотой и многообразием значений. Связь знака и значения в падежных трансформациях уже не столь очевидна. Позже усваивается наиболее абстрактная категория рода. Эта последовательность усвоения грамматических значений определила направления исследования понимания смыслового значения, передаваемого грамматическими формами:

– исследование понимания категории числа имени существительного на уровне слова; на уровне фразы; в процессе чтения;

– исследование понимания категории падежа имени существительного, передаваемые косвенными падежами, сравнительными конструкциями, инверсионными конструкциями (обратимыми, необратимыми), пассивными конструкциями, передаваемые конструкциями с пространственно-временным значением, отражающие взаимосвязь предлога и флексии на уровне фразы, верификация предложений (на слух, при чтении);

– исследование понимания категории рода имени существительного: взаимосвязь категории рода имени существительного с флексией; верификация предложений (на слух, при чтении).

В содержание методики включены задания по верификации грамматических категорий в процессе чтения. Это обусловлено тем, что, как отмечает Н. А. Слюсарь, «при чтении люди хуже замечают те ошибки согласования, которые чаще допускают в устной и письменной речи» [11, с. 44]. На смысловое понимание в акте чтения оказывает влияние главным образом, понимание значения слова как языкового знака в себе знаки языка. На выявление степени осознания связи знака со значением направлены задания на исследование грамматических

категорий в импрессивной речи в одном из основных видов речевой деятельности для учащихся – чтении.

Обследование проводилось на материале слов различной частотности, имеющих как продуктивные, так и непродуктивные словоформы. В процессе диагностики школьникам были предъявлены и квазисуществительные, которые представляют собой искусственные слова. Корневая морфема данных слов не несет семантического значения. Однако, при трансформации квазисуществительных, есть возможность передать грамматическое значение морфологическими признаками, в данном случае флексией. Включение в содержание диагностики искусственных слов позволяет определить уровень сформированности связи знака и значения у школьников с речевым дизонтогенезом, а также их способность понимания глубинных процессов и механизмов грамматической системности.

В качестве ответной реакции на задания учащимся предлагалось показать, либо выбрать нужную картинку; выполнить действия согласно инструкции; определить правильность речевого высказывания.

В ходе исследования, помимо критерия правильности выполнения задания, учитывались также время реакции на инструкцию и объем оказываемой школьнику помощи. Соответствующие данные позволяют установить уровень актуального развития. Это задания, не требующие помощи и длительного времени на обдумывание, а также, что является важным аспектом для дальнейшей логопедической работы, позволяют определить, по Л. С. Выготскому, зону ближайшего развития. Это задания, которые ученик может выполнить верно, но лишь с помощью педагога. Зона ближайшего развития школьника с общим недоразвитием речи обуславливает содержание логопедической работы по

восполнению пробелов формирования грамматической системности.

При изучении особенностей строения грамматической системности выяснилось, что процесс систематизации грамматики родного языка у младших школьников с общим недоразвитием речи оказался незавершенным.

Для количественной оценки результатов изучения импрессивной речи использовалась система оценки от 1 балла (затрудняется в выполнении задания) и до 5 баллов (все задания выполняются правильно). Интерпретация результатов выполнения заданий производилась по каждому направлению отдельно с целью определения степени сформированности конкретной грамматической категории в импрессивной речи.

Качественная оценка полученных данных позволила определить типологию и механизмы нарушений грамматической системности в импрессивной речи у школьников с речевым дизонтогенезом.

В ходе нормального речевого онтогенеза категория числа имени существительного оказывается усвоенной еще в дошкольном возрасте и к началу обучения в школе у детей без речевых нарушений данные грамматические трансформации не вызывают трудностей. Учащиеся из контрольной группы показали высокий уровень компетенции понимания форм единственного и множественного числа имен существительных. Они безошибочно справились и с заданиями, включающими редко употребляемые слова, и при использовании квазисуществительных.

При этом исследование понимания категории числа имени существительного у школьников с дизонтогенезом речи обнаружило не достаточно устойчивый навык разграничения единственного и множественного числа имен существительных. Задания с общеупотребительными словами не выявили ошибок пони-

мания у большинства учащихся. В то же время при понимании смысла малознакомых слов (манжета – манжеты) и существительных, множественное число которых связано с изменением основы (ухо – уши), было отмечено увеличение времени реакции на выбор правильного варианта. Трудности разграничения числа у школьников с дизонтогенезом речи также вызвали и существительные среднего рода (озеро – озера). Ориентировка в числе квазисуществительных показала низкий уровень выполнения этих заданий. Все школьники с целью показа картинки с одним персонажем или несколькими (манила – манилы) несколько раз вслух произносили квазисуществительные, пытаясь уловить языковые факты, которые позволили бы им сделать правильный выбор. Даже после этого, были зафиксированы отказы в выполнении заданий, выбор картинки наугад, неуверенность в выборе.

Успешность установления в предложении при чтении ошибочного использования словоформ категории числа зависела от порядка слов в предложении. Более легким вариантом для школьников с дизонтогенезом речи оказались предложения, в которых грамматически связанные слова были рядом (Машины ехала быстро по дороге). Трудными для восприятия ошибок оказались предложения, где существительное было отделено от согласованного с ним глагола второстепенными членами (Машины по дороге быстро ехала). После прочтения учащиеся повторяли прочитанное предложение вслух и не всегда могли обнаружить грамматическую несогласованность. Как отмечает Н. А. Слюсарь, «множественное число само по себе труднее для восприятия, чем единственное» [11, с. 48]. Это объясняет наибольшее количество ошибок при верификации прочитанных предложений с неверным согласованием в числе.

Исследование в импрессивной речи конструкций, обозначающих взаимное расположение предметов, вызывало большие затруднения как при выполнении действий по инструкции, так и при выборе нужной картинки. Можно выделить две группы недоразвития грамматической системности в импрессивной речи школьников с дизонтогенезом речи: трудности дифференциации предлогов и трудности понимания смыслового значения флексии имени существительного. В первом случае у школьников с общим недоразвитием речи при выборе правильного варианта ответа возникали затруднения дифференциации предлогов (НАД – ПОД, ЗА – ПЕРЕД). Они просили повторить инструкцию, сами произносили ее вслух и затрачивали много времени на обдумывание. Во втором случае семантическое значение предлога не вызывало вопросов, однако выбор осложнялся трудностями ориентировки в смысловом значении предложно-падежной конструкции (бочка под ящиком – ящик под бочкой). В норме ориентировка в звуковой оболочке слова и усвоение флексии происходит раньше, чем усвоение семантического значения предлогов. Однако учащиеся показали результат, при котором смысловое понимание предлога сформировано, а флексия не является для них маркером отношений предметов. В этой связи, можно говорить о своеобразном формировании грамматической системности у детей с общим недоразвитием речи.

При выполнении серии заданий на понимание отношений, передаваемых сравнительными конструкциями, отмечалась длительная пауза перед ответом у всех учащихся с дизонтогенезом речи. Примером таких конструкций могут быть: лето холоднее зимы, урок короче перемены. Оценка правильности речевого высказывания данных грамматических трансформаций предполагает выделение объекта и стандарта сравнения.

Именно эта операция и вызвала трудности у школьников с дизонтогенезом речи. В большинстве случаев для понимания данных конструкций учащимся требовалась значительная помощь в виде разбора фразы на составляющие компоненты.

Понимание необратимых инверсионных грамматических трансформаций у школьников не вызвало трудностей. Между тем, задание на понимание обратимых конструкций сопровождалось большим количеством ошибок. В необратимых конструкциях об объекте действия можно догадаться по смыслу (птицу собирают камни). Понимание же обратимых конструкций не предполагает ориентировку на семантическое значение фразы в целом. В обратимых конструкциях маркером понимания значения высказывания выступает флексия имени существительного, которая, как показало исследование, не имеет мотивированного значения для школьников с общим недоразвитием речи. Такие же трудности отмечены и при понимании отношений, передаваемых пассивными конструкциями. Фразы: «Рисунок рисуется девочкой, девочка рисуется рисунком» вызвали затруднения при восприятии у школьников из обеих групп. Учащимся было сложно провести анализ и определить языковые средства, с помощью которых передавались отношения в данных высказываниях.

Исследование категории рода в импресивной речи выявило трудности систематизации родовых отношений у школьников обеих групп. Ввиду своей отвлеченности данная грамматическая категория даже на этапе обучения в начальной школе вызывает трудности у всех учеников. Наибольшие трудности обнаружены при определении родовой принадлежности слов среднего рода. Отметим, что в контрольной группе наблюдалась ориентировка на флексию квазисуществительных с целью установления

родовой принадлежности слов. Среди учеников с речевым дизонтогенезом таких попыток не отмечено. Один из учащихся экспериментальной группы определил род всех квазисуществительных как средний в связи с тем, что не смог для себя установить значение этих слов. В заданиях с квазисуществительными большинство же учащихся с речевым дизонтогенезом устанавливали родовую принадлежность наугад, отмечалось колебание выбора: одно и то же слово относили то к одному роду, то к другому.

Становление грамматической системности языка характеризуется генерализацией, анализом и обобщением звучащей речи и языковых явлений, связано со стремлением ребенка к поиску аналогий и закономерностей. Это позволяет грамматические явления и механизмы объединить в систему. Грамматическая системность в дошкольном возрасте усваивается в практическом плане, а в период обучения в школе на этой основе формируются теоретические знания грамматики родного языка. Однако качественный анализ сформированности грамматической системности в импресивной речи учащихся позволяет сделать вывод о том, что у школьников с общим недоразвитием речи недостаточно сформирована функция осознанного обобщения морфологических признаков, позволяющая на их основе отнести данное конкретное слово к определенной грамматической категории, оказывается нарушенным освоение категориальности имен существительных.

Анализ вариантов выбора в заданиях с квазисуществительными показал высокую степень идентичности в контрольной группе. Что говорит об адекватном и осознанном использовании школьниками механизмов грамматической системности родного языка для образования необходимых словоформ. При установлении рода квазисуществительных происходит абстрагирование

от семантики слова, так как оно отсутствует. Индикатором ориентировки на грамматический признак, позволяющий соотнести это слово к определенной грамматической категории, выступает правильность включения квазисуществительного в соответствующую грамматическую категорию (числа, рода, падежа). Определить родовую принадлежность квазисуществительных было наиболее сложным для школьников с общим недоразвитием речи. Необходимо отметить, что и для учащихся без речевых нарушений данное задание было затруднительным.

При чтении у школьников отмечались смысловые догадки, угадывающее чтение. Они прочитывали ту форму слова, которую ожидали, не замечая аграмматичности предложения. В то же время навыки сличения и контроля развиты слабо. И, так как формирование грамматической системности носит незаконченный характер, не всегда в арсенале школьника с дизонтогенезом речи есть образцы знаков для сличения. При чтении затруднено понимание всей фразы в целом, нарушено симультанное восприятие. В результате чего слова не интегрируются в единую структуру предложения, а существуют сами по себе. В то же время у школьников с дизонтогенезом речи отсутствует и навык вычленения важного акцента, в виде аффиксов, предлогов, позволяющих установить взаимосвязь и отношения пред-

метов окружающей действительности. Что в свою очередь приводит к импрессивному аграмматизму и нарушает точность и целостность восприятия информации.

Обработка данных исследования позволяет предположить, что процесс формирования грамматической системности в импрессивной речи к началу обучения детей в школе нельзя считать законченным как для детей с нарушением речи, так и без него. Школьники, не имеющие речевых нарушений, показали в целом высокую степень понимания смысла вербальной информации. Но и они обнаружили отсутствие стабильного навыка соотнесения к родовой категории существительных, недостаточную глубину понимания обратимых конструкций. Учащиеся с дизонтогенезом речи в целом показали средний уровень сформированности грамматической системности в импрессивной речи. Использование полученных в ходе исследования данных позволит определить содержание логопедической работы по преодолению выявленных нарушений у школьников с общим недоразвитием речи. Педагоги начальных классов могут при организации учебного процесса расставлять акценты на те грамматические явления, которые, как было выявлено, вызывают наибольшие затруднения даже у школьников, не имеющих нарушений речи.

Список литературы

1. Башмакова С. Б., Станилеско И. В. Теоретический анализ проблемы коррекции лексико-грамматического недоразвития речи у детей с дизартрией // Научно-методический журнал Концепт. – 2016. – Т. 17. – С. 809–812.
2. Гацко П. А. Специфика овладения грамматическим строем речи детьми среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Психология образования будущего: от традиций к инновациям: материалы II международной конференции студентов, магистрантов и аспирантов / под редакцией Н. В. Нижегородцевой. – Ярославль: Изд-во ЯрГПУ им. К. Д. Ушинского, 2018. – С. 38–40.
3. Ельсукова Ю. Ю. Научно-теоретическое обоснование практической деятельности учителя-логопеда по преодолению нарушений предложно-падежного управления у учащихся с нарушением речи // Научно-методический журнал Концепт. – 2018. – № V2. – С. 48–54.

4. *Ковригина Л. В.* Особенности формирования логико-грамматических структур высказывания у детей 7–8 лет с общим недоразвитием речи // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 2 (42). – С. 29–35.

5. *Ковригина Л. В.* Преодоление грамматических нарушений у дошкольников с недоразвитием речи (на примере предложно-предложных форм существительных) – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 167 с.

6. *Курбатова Е. А., Куприянова Н. А.* Развитие грамматического строя речи у старших дошкольников с ОНР посредством дидактических игр // Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: современные вызовы и инновационные практики: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2019. – С. 22–26.

7. *Макарова Н. В., Тарасенко Е. В.* Грамматические ошибки у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – С. 248–254.

8. *Мартынова Н. А., Шорохова М. В.* Характеристика нарушений грамматического строя речи у младших школьников с билингвизмом // Научно-методический журнал Концепт. – 2019. – № 5. – С. 78–84.

9. *Матвиенко Е. В., Савельева Т. А.* Речевая готовность первоклассников к обучению в школе // Научно-методический журнал Концепт. – 2017. – Т. 34. – С. 79–84.

10. *Поверина Е. Ю.* Детекция аграмматизмов у младших школьников с дисграфией // Логопедия в образовании, здравоохранении и социальной сфере: региональный аспект: материалы межрегиональной научно-практической конференции / под ред. Н. А. Степановой, С. Г. Лещенко. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2020. – С. 156–159.

11. *Слюсарь Н. А.* Экспериментальные исследования грамматики: введение. – СПб, 2016. – 63 с.

12. *Уфимцева Н. В.* Языковое сознание: динамика и вариативность. – М.: Институт языкознания РАН, 2011. – 252 с.

13. *Ушакова Т. Н.* Речь: истоки и принципы развития. – М.: ПЕР СЭ; Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2019. – 256 с.

14. *Шахнарвич А. М.* Детская речь в зеркале психолингвистики. – М.: ИЯз РАН, 1999. – 165 с.

15. *Шахнарвич А. М.* К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 185–220.

References

1. *Bashmakova, S. B., Stanilesti I. V.* Theoretical analysis of the problem of the correction of lexical and grammatical underdevelopment of speech in children with dysarthria. Scientific-methodical journal Concept. 2016. vol. 17. p. 809-812.

2. *Gacko P. A.* The Specificity of mastering the grammatical system of the speech of the children of secondary school age with General underdevelopment of speech. Psychology of the education of the future: from tradition to innovation: proceedings of the II international conference of students, undergraduates and postgraduates; edited by N. V. Nizhegorodtseva. Yaroslavl: publishing house of Yarspu named After K. D. Ushinsky, 2018. p. 38-40.

3. *Elsukova Y.* The Scientific-theoretical justification of the practical activities of teacher-speech therapist to overcome violations of prepositional-case management of students with speech. Scientific-methodical journal Concept. 2018. no. v2. p. 48-54.

4. *Kovrigina L. V.* Features of formation of logical-grammatical structures of utterances in children 7-8 years old with General underdevelopment of speech. Journal of pedagogical innovations. 2016. № 2 (42). pp. 29-35.

5. *Kovrigina L. V.* Overcoming grammatical disorders in preschool children with speech underdevelopment (on the example of prepositional-prepositional forms of nouns). Novosibirsk: NSPU publishing House, 2013. 167 p.

6. *Kurbatova E. A., Kupriyanova N. A.* Development of grammatical structure of speech in senior preschool children with ONR through didactic games. Education of children with disabilities: modern challenges and innovative practices: collection of materials of the all-Russian scientific and practical conference with international participation. 2019. p. 22-26.

7. *Makarova N. V., Tarasenko E. V.* Grammatical errors in children with normal and impaired speech development. Modern problems of science and education. 2017. no. 5. p. 248-254.

8. *Martynova N. A., Shorokhova M. V.* Characterization of violations of the grammatical system of the speech at younger schoolboys with bilingualism. Scientific-methodical journal Concept. 2019. no. 5. pp. 78-84.

9. *Matvienko E. V., Savel'eva T. A.* Speech readiness of first graders to school. Scientific-methodical journal Concept. 2017. vol. 34. p. 79-84.

10. *Poverina E. Yu.* Detection of agrammatism in primary school children with dysgraphia. Speech therapy in education, health and social sphere: regional aspect: materials of the interregional scientific and practical conference; ed. by N. A. Stepanova, S. G. Leshchenko. Tula: Publishing House of the Tolstoy state pedagogical University, 2020. pp. 156-159.

11. *Slyusar N. A.* Experimental studies of grammar: introduction. SPb, 2016. 63 p.

12. *Ufimtseva N. V.* Language consciousness: dynamics and variability. M.: Institute of linguistics of the Russian Academy of Sciences, 2011. 252 p.

13. *Ushakova T. N.* Speech: origins and principles of development. M.: PER SE; Saratov: AI PI er Media, 2019. 256 p.

14. *Shakhnarovich A. M.* Children's speech in the mirror of psycholinguistics. M.: Iyaz RAS, 1999. 165 p.

15. *Shakhnarovich A. M.* On the problem of language ability (mechanism). Human factor in language: language and speech generation. Moscow: Nauka, 1991. pp. 185-220.