

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМАХ ЗРИТЕЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ

**Тохтиярова Ш. Е.**, Национальный педагогический университет Узбекистана, Ташкент, Узбекистан  
**Э. Ж. Шамшенова**, Карагандинский университет имени Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан

Аннотация: В статье рассматриваются лингвистические аспекты формирования фразовой речи у детей с различными формами зрительной депривации. Анализируются особенности речевого развития при нарушении зрительного восприятия, влияние ограниченных зрительных возможностей на овладение лексико-грамматическими средствами и построение связного высказывания. Отмечается, что дефицит зрительных впечатлений затрудняет формирование образной базы речи, что приводит к своеобразию в развитии синтаксических конструкций и фразовой связности. Подчеркивается значимость системного лингвистического сопровождения, направленного на формирование грамматической правильности, семантической наполненности и коммуникативной адекватности фразовой речи. Практическая ценность исследования заключается в возможности использования полученных выводов при разработке методик коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением зрения.

Ключевые слова: зрительная депривация, фразовая речь, тифлопедагогика, тифлопсихология, вербализм, развитие речевого общения, амблиопия, диалог, монолог, дети с нарушением зрения, слабовидящие.

Закономерности развития фразовой речи в онтогенезе раскрывается в ряде научных трудов. Отечественные ученые единодушно отмечают, что в основе овладения фразовой речью лежит предметно-практическая деятельность и общение ребенка со взрослыми и сверстниками (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Т.А. Топольская, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин и др.) [1,2,3,4,5,6].

Так, в трудах Н.И. Жинкина указывается, что общие закономерности развития фразовой (устной) речи формируются под влиянием речи взрослых [7].

В научных исследованиях Л.С. Выготского было показано, что речь – это не врожденная способность. Она развивается в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным развитием ребенка и служит показателем его общего развития [8].

Учеными выделено несколько этапов становления речи как особого вида деятельности и отмечено время появления фразы, соотносящейся по своей структуре как с простым, так и со сложным предложением.

Первый этап – развитие фонематического слуха и формирование навыков произнесения фонем родного языка.

Второй этап – овладение словарным запасом и правилами синтаксиса.

Третий этап – овладение семантикой языка [9].

Как пишет Ф.А. Сохин, фразовая речь предполагает овладение богатым словарным запасом языка [10].

В работах А.Н. Гвоздева отмечается, что активизация развития фразовой речи у детей наблюдается в возрасте трех лет. На этом возрастном этапе ребенок овладевает простым распространенным предложением и постепенно начинает использовать в самостоятельной устной речи сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Возникновение фразовой речи обуславливает появление элементов монолога. Детям доступна простая форма диалогической речи, выражающаяся в ответах на вопросы. В то же время речь ребенка ситуативна, преобладает экспрессивное изложение. Первые связные высказывания состоят из двух - трех фраз, однако их, по мнению А.Н. Гвоздева, необходимо рассматривать именно как связное высказывание [11].

В то же время дети данной возрастной категории, как отмечает Д.Б. Эльконин, допускают много ошибок при построении фразы, определении действия, качества предмета.

Ф.А. Сохиным было установлено, что в диалогической речи дошкольники этого возраста употребляют преимущественно короткие неполные фразы [12].

С.Н. Цейтлин пишет, что к концу трехлетнего возраста дети знают примерно 1200-1500 слов, часть из которых адекватно используется в структуре фразы с целью удовлетворения потребностей в коммуникации. Кроме того, у ребенка появляется сознательный контроль за правильностью собственного речевого высказывания.

В возрасте четырех лет дети уже свободно пользуются развернутой фразовой речью, соотносящейся с разными конструкциями сложных предложений. Количество фраз, соответствующих по своей структуре сложным предложениям, встречающимся в детской речи, составляет, по данным А.Н. Гвоздева, 11% - по отношению к общему числу от всех употребленных фраз. В речи детей отмечается наличие почти всех придаточных предложений (кроме определительного). Дети младшего и среднего дошкольного возраста в процессе построения разного типа фраз практическим путем усваивают основные формы согласования слов; владеют навыками словообразования и словоизменения; активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе.

Л.П. Федоренко подчеркивает, что у дошкольников благодаря предметной деятельности и коммуникации совершенствуется понимание фразовой речи.

В пятилетнем возрасте продуцируемые детьми фразы отличаются наибольшей связностью. Дошкольники начинают употреблять их при составлении рассказов. Для ребенка не доставляет труда выделить главное в рассказе, добиться завершенности темы. В речевую продукцию дошкольников входят фразы, позволяющие внести уточнения, что свидетельствует о совершенствовании смысловой стороны речи. Синтаксическая структура предложений, соотносящихся с используемыми фразами, является завершенной, включает слова разных частей речи.

Согласно результатам исследований ученых, у детей шестилетнего возраста фразовая речь достигает достаточно высокого уровня развития. На вопросы ребенок отвечает точными, краткими или же развернутыми

ответами. Дети способны самостоятельно дать описание картинке, предмета, пересказать содержание небольшого литературного произведения, отличить фантастическое содержание сказки от обычного рассказа.

Развивается умение оценивать высказывания и ответы товарищей, дополнять или исправлять их. Однако дети все еще нуждаются в предшествующем образце взрослого. Умение передавать во фразах свое эмоциональное отношение к описываемым предметам или явлениям у них развито недостаточно.

В шесть лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологом (А.Н. Гвоздев, Т.В. Коротковских, Г.М. Лямина, Р.С. Немов, Ф.А. Сохин, Т.А. Табольская, Т.Н. Ушакова, Т.А. Флоренская, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович и др.). [13].

«Старшие дошкольники более активно участвуют в беседе или разговоре: спорят, рассуждают, довольно мотивированно отстаивают свое мнение, убеждают товарища. Они уже не ограничиваются названием предмета или явления в неполной передаче их качеств, а в большинстве случаев вычлениют характерные признаки и свойства, дают более развернутый и достаточно полный анализ предмета или явления».

К семилетнему возрасту значительно увеличивается словарный запас ребенка. Дети в этом возрасте начинают активно использовать в структуре продуцируемых фраз имена существительные, глаголы, имена прилагательные, местоимения, числительные, частицы.

Развитие фразовой речи происходит постепенно вместе с развитием мышления (А.Г. Арушанова, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Г.М. Лямина и др.).

Овладение фразовой речью становится возможным с возникновением регулирующей, планирующей функции речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.М. Шахнарович и др.).

Фразовая речь возникает у ребенка под влиянием предметно-практической деятельности, систематической коммуникации со взрослыми и во многом зависит от достаточной речевой практики самого ребенка, от нормального речевого окружения, от воспитания и обучения.

Первоначально фразы возникают в диалоге, а в дальнейшем входят в состав монологических высказываний детей. Развитие фразовой речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской.

Таким образом, в условиях онтогенеза становление фразы происходит постепенно. Этому содействует коммуникативная практика, её реализация со взрослыми, а также ровесниками. Опираясь на сохраненные анализаторные системы, нормотипичный (полноценно зрячий) ребенок может соотносить обращенную речь с окружающими его предметами, с явлениями, устанавливая связь между фразой и событием.

В данной диссертации мы особое внимание уделяем особенностям развития фразовой речи у детей с нарушенным зрением. Дети с нарушенным зрением представляют собой достаточно обширную и весьма разнородную группу. Степень поражения у них зрительного анализатора может быть различной – от тотальной слепоты до слабой степени проявления амблиопии. С учетом от того, в какой степени снижено зрение (на лучше видящем глазу – при использовании очков) и от возможностей использования ребенком зрительного анализатора, ученые выделяют слепых, слабовидящих, а также детей с косоглазием и амблиопией.

В зарубежной литературе специфика патологии зрительного анализатора исследована такими авторами как Н.Т. Lim, С.Н. Park, N.S. Logan, В. Gilmartin, J.E. Mart и др. [14].

У всех детей с нарушенным зрительным анализатором развитие фразовой речи осуществляется с учетом тех же закономерностей, что и в норме, но имеет свою специфику, в связи с чем требует создания и реализации специальных условий обучения. Так, в работах тифлопедагогов и тифлопсихологов было показано, что фразовая речь при нарушенном зрении развивается в ходе специфической человеческой деятельности, то есть общения. При этом отклонения наблюдаются в темпе ее развития (Г.М. Андреева, И.В. Блинникова, М.Л. Кнапп, О.Л. Леханова, Л.И. Солнцева и др.).

В исследованиях Л.С. Выготского отмечается, что детям с нарушенным зрением характерен вербализм представлений, прослеживается отсутствие соответствия между словом и образом, между словом и действием. В результате в структуре фраз того или иного типа отмечается неадекватное использование лексических единиц.

Фразы являются малоинформативными, в ряде случаев – искаженно передают те или иные сообщения. Крайне редко фразы сопровождаются неязыковыми средствами общения, к числу которых относятся мимика и пантомимика. Эти недостатки обусловлены тем, что нарушения зрения затрудняют восприятие выразительных движений и делают невозможным подражание действиям и выразительным средствам, используемым нормально видящими людьми. Это отрицательно сказывается на понимании воспитанниками специальных дошкольных учреждений речи окружающих. Фразовая речь дошкольников является также маловыразительной.

Учеными были исследованы причины, в соответствии с которыми отмечается недоразвитие фразовой речи при зрительной депривации в раннем и дошкольном возрасте. Так, в качестве одной из причин рассматривается сужение сферы активного общения в период раннего детства. У ребенка прослеживается резкое ограничение возможностей активной подражательной и познавательной деятельности. Еще одна из причин заключается в средовых условиях, не всегда благоприятных для части детей этой категории.

В тифлопедагогических и тифлопсихологических исследованиях фразовой речи младших школьников со зрительной депривацией показана неоднозначность ее зависимости от состояния зрения. В частности, об этом свидетельствовало экспериментальное обучение, построенное с учетом особенностей восприятия детей и уровня их речевой подготовки в семье. При благоприятных условиях результаты развития фразовой речи детей с содружественным косоглазием и амблиопией становились равными результатам нормально видящих. Это прослеживалось в диалоге, в связи с возникающими в быту естественными ситуациями коммуникации. В то же время при продуцировании фраз, входящих в структуру монолога, дети испытывали многочисленные трудности. Так, дошкольники не могли сделать акцент на центральных событиях, допускали ошибки, связанные с

установлением порядка слов, с использованием средств межфразовой связи. Дети употребляли простые малораспространенные фразы, не используя в них средства выразительности.

Как было показано в трудах Л.С. Выготского, речь и основанное на ней общение со зрячими являются основным средством компенсации и коррекции нарушений у ребенка с патологией зрения. Предоставленный сам себе, замкнутый в кругу собственного опыта, не включенный в социальный опыт, ребенок с нарушенным зрением, по мнению ученого, развился бы в совершенно особенное существо - неприспособленное к жизни в мире нормально видящих людей.

Современные исследования, посвященные особенностям речевого развития ребенка со зрительной депривацией, позволяют не только установить специфику, но и условия ее становления.

У детей с нарушенным зрением полутора лет лексическое значение слова становится более стойким. Отмечается наличие первых обобщений. Ребенок уже знает название ограниченного круга окружающих предметов, действия с ними и названия отдельных качеств предметов, может их оценить. Например: «Он хороший», «Ляля маленькая», «Катя упала» и т.п. Во фразах детей отмечается стойкое наличие двух – трех лексических единиц. Как пишет В.И. Лубовский, «развитие речевого общения слабовидящего ребенка, как и зрячего опирается на развитие фонематического слуха».

К окончанию второго года жизни речь ребенка со зрительной депривацией начинает развиваться ускоренными темпами. Дети вступают в коммуникацию со взрослым, пользуясь простыми малораспространенными фразами. Отмечается употребление вопросительных и повествовательных предложений. Согласно данным В.И. Лубовского, на этом возрастном этапе жизни у детей появляется фраза, соотносящаяся с описательным констатирующим предложением.

На третьем году жизни у детей наблюдается развитие и обогащение словарного запаса, однако не все эти лексические единицы используются ребенком в структуре фразы. Это свидетельствует о том, что часть лексем остается в пассивном словаре ребенка.

Коммуникация детей данной возрастной категории с нарушенным зрением в первую очередь направлена на взрослого. В результате по подражанию, аналогии, образцу ребенок получает возможность овладеть навыками построения фраз различного типа, однако они по-прежнему соотносятся с простыми и малораспространенными предложениями. В составе фраз ребенок зачастую использует лексические единицы, значение которых до конца не понимает.

Касательно детей младшего школьного возраста, фразовая речь ребенка со зрительной депривацией продолжает развиваться и совершенствоваться, однако в более медленном темпе, чем в норме. По-прежнему отмечается ряд специфических трудностей, указывающих на вербализм представлений и выражающихся в неадекватных заменах одного речевого материала (слова, словосочетания, фразы) другим. Так, Л.А. Дружинина пишет, что у дошкольников этой категории имеет место «...затруднение в словесном обозначении пространственного расположения деталей одежды, когда, рассматривая брюки и показывая на пояс, дети говорили, что это воротник; путали платье и сарафан, рамки для пуговиц называли дыркой».

В тифлопедагогике и тифлопсихологии доказан следующий факт: чем выше чувственный опыт детей с нарушением зрения, тем богаче их словарный запас, многообразнее соотношение слова с объектом предметного мира, а, следовательно, и уровень фразовой речи напрямую зависит от уровня чувственного познания.

Согласно Л.С. Выготскому, и зрячий, и ребенок с нарушенным зрением «... сами должны активно добывать знания из реального предметного мира, отходя от голой словесности».

В связи с овладением некоторыми группами слов у детей с нарушениями зрения возникает много проблем с употреблением лексических единиц в непривычных контекстах. Наблюдается также сужение семантических полей. Особенно это касается пространственного лексикона. Например, слова «вверху», «внизу», «справа» и др. гораздо дольше, чем у детей с нормальным зрением, связываются с собственным телом и позднее вводятся в структуру фразы (Г.Д. Ахрипенко, И.В. Блиникова, Л.А. Дружинина, Л.И. Плаксина и др.).

Устная монологическая речь детей младшего школьного возраста с содружественным косоглазием и амблиопией отличается малым объемом планируемого высказывания (ограничено число фраз в структуре сложного синтаксического целого).

Школьники с нарушенным зрением нуждаются в специально организованной коррекционно-педагогической работе, направленной на развитие и совершенствование их фразовой речи как в форме диалога, так и в форме монолога.

У детей с патологией зрительного анализатора вне зависимости от степени снижения зрения развитие фразовой речи осуществляется с учетом тех же закономерностей, что и в норме, но имеет свою специфику. Отмечается бедность и малоинформативность используемых фраз, неточное использование в их составе лексических единиц. Зачастую фразы включают только перечисление предметов, явлений, фактов. В составе фраз школьников отмечаются одни и те же лексические единицы. Школьники рассматриваемой категории нуждаются в целенаправленной коррекционно-педагогической работе, направленной на совершенствование их фразовой речи.

#### Список использованной литературы

1. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
2. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
3. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х томах.- М.: Педагогика. – 1983. – Т. 2. – 318 с.
4. Топольская, Т.А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – № 4. – С. 69–90.
5. Ушакова, Т.Н. Речь человека в общении / Н.Д. Павлова, И.А. Зачёсова. – М.: Наука, 1989. – С. 42 – 46.

6. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
7. Жинкин, Н.И. Язык – речь – творчество (избранные труды – М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.
8. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
9. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников – М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 224 с.
10. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. - 472 с.
11. Матросова, Т.А. Организация коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями / – М.: В. Секачѳв, 2005. – 112 с.
12. Шахнарович, А.М. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи: Монография / А.М. Шахнарович, Е.С. Кубрякова, Л.В. Сахарный. – М.: Наука, 1991. – 240 с.
13. Paradis, M.R. The other side of language: pragmatic competence / M.R. Paradis // Neurolinguistics. 1998. – № 11. – P. 1–10.
14. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения // М. – 1991.

УДК: 341.24

## СЦЕНАРНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СТРАНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ ДО 2040 ГОДА

**Тѳкѳш А.Ж.**, Карагандинский университет имени Е.А. Букетова, г.Караганда, Казахстан  
**Молдабаев ѳ.Д.**, Карагандинский университет имени Е.А. Букетова, г.Караганда, Казахстан  
**Жумасултанова Г. А.**, Карагандинский университет имени Е.А. Букетова, г.Караганда, Казахстан

Регион Центральной Азии (далее ЦА), включающий Казахстан, Узбекистан, Кыргызстан, Таджикистан и Туркменистан, характеризуется уникальным сочетанием историко-культурного единства, схожих экономических структур и трансграничных ресурсов. Однако интеграционные процессы в регионе сталкиваются с препятствиями, обусловленными экономической асимметрией, институциональной фрагментацией и влиянием внешних акторов, таких как Россия, Китай, США и Европейский союз. Глобальные вызовы, включая энергетический переход, санкционные ограничения и климатические изменения, прогнозирующие сокращение стока Амударьи и Сырдарьи к 2040 году, подчеркивают стратегическую значимость региональной кооперации.

Данная статья посвящена сценарному анализу перспектив интеграционных процессов в ЦА до 2040 года с акцентом на экономической, энергетическое и водное сотрудничество. Анализ опирается на авторский Индекс Интеграции Центральной Азии (ИИЦА), разработанный на основе данных 2021–2025 годов, и сценарный подход, учитывающий текущие тенденции. Гипотеза предполагает, что секторальное сотрудничество может служить основой для устойчивой интеграции, несмотря на структурные различия. Цель –ценить возможные траектории развития и предложить рекомендации для их оптимизации.

Региональная интеграция в ЦА анализируется через призму четырех теоретических подходов которые показаны ниже в таблице.

Таблица 1 - Теоретические основы региональной интеграции

Теория интеграции	Основоположн ик(и)	Ключевые идеи	Применение в Центральной Азии
Неофункционализм	Эрнст Б. Хаас	Интеграция начинается в экономике и «перетекает» в другие сферы через эффект spillover; важность наднациональных институтов	Проект CASA-1000 как пример энергетического сотрудничества, иницирующего институциональные связи
Теория зависимостей	Рауль Пребиш, Андре Гундер Франк	Региональная интеграция как способ преодоления зависимости от развитых стран; развитие внутреннего рынка и производств	Создание Центральноазиатского банка развития как шаг к снижению внешнего влияния
Новый институционализм	Дуглас Норт, Пол ДиМаджио, Джеймс Марч и др.	Институты формируют поведение акторов, глубоко укоренены в социально-культурной среде	Формат «ЦА+», региональные встречи и развитие механизмов взаимодействия между странами
Безопасностно е сообщество	Карл В. Дойч	Интеграция возможна при устойчивом мире, высокой коммуникации и формировании общей идентичности	Академические обмены, культурные мероприятия, формирование общей интеллектуальной среды

Неофункционализм, разработанный ѳ. Хаасом, акцентирует эффект «перелива» (spillover), при котором сотрудничество в одной сфере стимулирует интеграцию в других [1]. Примером служит проект CASA-1000 [2], где