

УДК 376.3  
ББК 74.3

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-5-172-180

## ГРАММАТИЧЕСКИЕ ПРАВИЛА ЯЗЫКА И ПУТИ ИХ УСВОЕНИЯ ДЕТЬМИ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Л. Б. Халилова, Д. Р. Заимцян

**Аннотация.** В статье, основанной на использовании психолингвистической теории, анализируется система глубинных синтаксических структур языка, формирующаяся у ребенка на ранних этапах онтогенеза, рассматриваются актуальные проблемы становления элементарных грамматических представлений у детей с недоразвитием речи, обсуждаются возможности восприятия, моделирования и трансформационной переработки ими различных по своему строению и степени сложности грамматических конструкций. На основе проведенного авторами экспериментального исследования уточняется типология присущих младшим школьникам с речевым недоразвитием стойких грамматических недочетов, препятствующих полноценному усвоению системы языковых правил, определяется стратегия коррекционно-педагогического воздействия, направленная на их устранение.

**Ключевые слова:** недоразвитие речи, грамматическое структурирование, глубинные и поверхностные синтаксические структуры, языковые трансформации, когнитивные процессы, синтагматика, парадигматика.

## GRAMMAR RULES OF THE LANGUAGE AND WAYS OF THEIR MASTERING BY CHILDREN WITH SPEECH UNDERDEVELOPMENT

L. B. Khalilova, D. R. Zaimtsyán

**Abstract.** The article, which is based on the use of psycholinguistic theory, analyzes the system of deep syntactic language structures formed in a child at the early stages of ontogenesis, considers actual problems of formation of elementary grammatical representations in children with underdeveloped speech, and deals with the possibilities of perceiving, modeling and transformational processing of grammar constructions that are different in their structure and degree of complexity. On the basis of an experimental study carried out by the authors the typology of persistent grammatical deficiencies inherent in junior schoolchildren with speech underdevelopment, which prevent them from fully mastering

© Халилова Л. Б., Заимцян Д. Р., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

*the system of language rules is specified, and a strategy for corrective and pedagogical impact aimed at eliminating them is determined.*

**Keywords:** *speech underdevelopment, grammatical structuring, deep and surface syntactic structures, language transformations, cognitive processes, syntagmatics and paradigmatics.*

**П**роблема описания грамматики детского языка на сегодняшний день занимает особое место в системе фундаментальных лингвистических и психолингвистических дисциплин. Решение ее современная наука видит в обращении к анализу языкового устройства, выяснении соотношения между языком и мышлением, раскрытии проблем, непосредственно связанных с использованием и употреблением различных по своей структуре и степени сложности языковых единиц.

Уточним, что та часть грамматики, которую принято называть синтаксисом, непосредственно связана со способами моделирования предложений, правилами их создания и использования в речи. Синтаксические правила представляют собой сложноорганизованную структуру, моделирующую человеческий язык, благодаря чему оказывается возможной передача тонких оттенков значения в ходе речевого общения.

Исследование синтаксиса приближает нас к пониманию, пожалуй, одного из наиболее значимых аспектов исследования языковой способности, непосредственно связанной с процессом продуцирования предложений. «Нам почти никогда не приходится создавать новые слова, – говорит известный американский психолог, профессор Калифорнийского университета Д. Слобин, – и большинство предложений, которые мы слышим, не требует от нас понимания каких-то новых слов. Но мы постоянно должны создавать и понимать новые предложения» [1, с. 28].

Попытаемся ответить на вопрос: как, каким образом это происходит?

Есть основание считать, что «мы овладеваем чем-то, что психологически эквивалентно системе правил, благодаря которой

мы можем расширить наш ограниченный опыт с ограниченным числом предложений до способности порождать и понимать бесконечное число предложений. Одна из важнейших проблем психолингвистики – понять природу и развитие этой способности» [1, с. 28].

В исследованиях по психологии речи и психолингвистике представлена теоретическая разработка проблемы когнитивного основания языка. Широко признанный швейцарский психолог и мыслитель прошлого века Ж. Пиаже в своих многочисленных исследованиях показал, что основой самых ранних проявлений языковой способности ребенка являются его приобретения в сфере сенсомоторного интеллекта (от 0 до 2 лет). Полученные им экспериментальные данные являются убедительным свидетельством того, что языковое поведение представляет собой не самостоятельную линию развития, а лишь одну из сторон интеллектуального и когнитивного взросления ребенка [2].

Значительно позже, на дооперационной стадии развития детского интеллекта (от 2 до 7 лет), по мнению Ж. Пиаже, обнаруживается способность к репрезентации, лежащая в основе усвоения языка и делающая его использование возможным для ребенка [2]. При этом, поскольку язык состоит из символов (вербальных знаков), обозначающих объекты и события, репрезентация предполагает создание в сознании символов объектов. До тех пор, пока ребенок не научится осуществлять репрезентацию этих символов и легко манипулировать ими, он не сможет продуктивно использовать язык. Не случайно поэтому способность к репрезентации и появление первых развернутых высказываний ребен-

ка обнаруживают себя приблизительно в одни и те же сроки.

Аналогичную точку зрения на рассматриваемую нами проблему высказывает Дж. Брунер, подчеркивая, что развитие детской речи идет вслед за познавательным развитием ребенка, а язык всего лишь кодирует продукт познавательных процессов. При этом весь ход интеллектуального воспитания, позволяющий ребенку свободно пользоваться языком, использовать его в качестве орудия мышления, требует многолетней и целенаправленной тренировки. «Если человек не получает такой интеллектуальной тренировки... то, естественно, индивид находит формы умственной деятельности, отвечающие решению конкретных задач, но не приспособленные к проблемам, требующим абстрактных обобщений» [3, с. 354].

Любопытной нам представляется позиция известного американского психолога, величайшего интеллектуала современности Н. Хомского, предложившего универсальную теорию грамматики. Анализируя закономерности функционирования детского языка, он приходит к весьма интересным, на наш взгляд, выводам. Ввиду того, что язык не может рассматриваться в качестве простейшего набора реакций на раздражение, человеческий мозг должен обладать определенной программой («ментальной грамматикой»), которая позволяет нам моделировать достаточно большое число предложений из весьма ограниченного количества вербальных единиц. Появившись на свет, дети сразу же должны владеть этой уникальной грамматикой (общей для всех языков), что позволяет им в достаточно короткие сроки научиться легко и свободно выделять синтаксические модели из речи взрослых.

Язык, согласно воззрениям Н. Хомского, представляет собой открытую, развивающуюся систему, строение которой в значительно большей степени связано с семантикой составляющих его предложений, нежели с их поверхностными характеристиками. Важно подчеркнуть, что структура

языка, следуя данной концепции, представлена общими для всех языков элементами и по сути своей отражает законы функционирования когнитивных процессов [4].

Рассматривая грамматику в качестве дискретной комбинаторной системы, профессор факультета психологии Гарвардского университета С. Пинкер утверждает, что «начала грамматики должны быть заложены с рождения как часть механизма усвоения языка, позволяющего детям понимать звуки, издаваемые родителями. Синтаксис сыграл выдающуюся роль в истории психологии, являясь тем самым случаем, когда сложная организация мышления – не следствие обучения; возможность обучения есть следствие сложной организации мышления» [5, с. 114].

По мнению известного отечественного психолога и психолингвиста Т. Н. Ушаковой, в процессе раннего онтогенеза у ребенка формируются особого рода когнитивные структуры, позволяющие ему оперировать начальным языковым материалом. Развитие грамматики детского языка внешне выражается в том, что «малыш вырабатывает способность называть объект своего высказывания, присоединять к нему глагол для обозначения действия, научается сближать слова, обозначающие объект и его признаки, использовать словоизменяемые формы слов – обозначение падежных признаков существительных, временных, личных и других признаков глаголов, вопросительные, отрицательные и другие синтаксические структуры, деление слов по категориям и многое другое. Употребление грамматических форм – внешняя сторона процесса развития грамматики у маленького ребенка» [6, с. 359]. Научно-экспериментальные исследования автора показывают, что эти внешние проявления внешней грамматики «базируются на сложных внутренних процессах становления специализированных процессов в когнитивной сфере детской психики» [6, с. 359].

Рассматривая ключевые позиции концепции А. Р. Лурии о путях становления детского языка [7], мы приходим к весьма су-

ществленным для нас выводам о том, что онтогенез грамматики представляет собой процесс овладения ребенком сложноорганизованным абстрактным языковым кодом, формирующимся в результате его активного взаимодействия с миром взрослых. В основе данного процесса лежит комплекс психологических операций анализа, синтеза, генерализации, классификации предметов и явлений окружающего мира, а затем и самого лингвистического материала.

Апеллируя к вопросам формирования грамматики, ключевой для понимания развития языка ребенка, Ш. П. Бутон отмечает общую для многих зарубежных исследователей речевого онтогенеза тенденцию, обусловленную не совсем верным стремлением «отразить в застывшем виде грамматические особенности детской речи». Между тем «они постоянно меняются, это динамический процесс: идет постоянное уподобление детской речи речи взрослого. Такой взгляд на речевое развитие предполагает, что постоянно, от одного речевого высказывания к другому, меняется и нестабильная, все время совершенствующаяся грамматическая компетенция ребенка» [8, с. 316].

Чем сложнее представления ребенка об окружающей действительности, тем активнее и быстрее, по мнению А. М. Шахнаровича, формируется его представление о предикативности, что, в свою очередь, способствует переходу от простейшей однословной номинации к комбинаторной технике речи [9]. Продуцируя речевые высказывания, состоящие из двух слов, ребенок постепенно учится разворачивать однословную конструкцию в довольно сложный для него грамматический комплекс, состоящий из двух слов. Языковые знаки, выступающие в качестве строительных блоков подобных комплексов, дифференцируются на классы, один из которых получает название открытого (в состав его входят однословные высказывания), а другой – опорного (в составе его содержатся слова, обозначающие абстракции в речи ребенка).

Наблюдая за данным этапом речевого онтогенеза, несложно заметить, что именно

здесь происходит разделение процессов номинации, отвечающей за выбор адекватных по значению слов, и предикации, базирующейся на свойстве объединения вербальных единиц в структуре неделимой синтаксической модели. При этом основой предикирования выступает система глубинных структур языка, сложившаяся у ребенка на самых ранних этапах речевого онтогенеза, которая под влиянием его практического опыта постоянно совершенствовалась и расширялась.

Согласно взглядам А. М. Шахнаровича, описавшего этапы становления предикативности в речевой продукции детей с нормально сформированной речевой функцией, их грамматически развернутые высказывания, подчиненные определенной программе, представляют собой довольно сложные конструкции, к моделированию которых они переходят лишь в условиях достаточно полного знания действительности [9].

Аналогичную данным взглядам точку зрения высказывает А. Р. Лурия, путем экспериментальной проверки показавший, что ребенок переходит к построению синтаксически полных, развернутых конструкций с момента появления у него возможности планировать и регулировать свою речь [7]. Владея навыками планирования речевых высказываний, дети дошкольного возраста уже способны ориентироваться на основные конструктивные признаки моделируемой ими речевой информации: цельность, непосредственно связанную с ее содержанием и коммуникативной организацией, и связность, соотносимую с формально-грамматической, структурной природой речевого продукта.

Обсуждаемая нами в рамках данной статьи проблематика обретает особую значимость в условиях изучения дизонтогенеза речи, при наличии которого отмечаются выраженные расстройства грамматики и лексической семантики, обусловленные, как показывает практика, незрелостью системных языковых знаний у детей с речевым недоразвитием, «когнитивной слабостью» и информационной ограниченностью их речевой продукции.

Обращаясь к исследованию вербализующей фазы речевого процесса, Л. Б. Халилова выделяет у детей со стойкой речевой патологией «нарушения, связанные с недоразвитием либо несформированностью глубинно-когнитивного, тезаурусного селекционного уровня речезыковой системы». Их наличие автор объясняет «десемантизованностью языковой продукции» детей данного контингента, «чрезвычайно медленным темпом овладения языковым значением, снижением интегративной способности» младших школьников [10]. Одновременно с этим в структуре сложного речевого дефекта при недоразвитии речи Л. Б. Халилова отмечает присутствие нарушений комбинаторного, структурно-грамматического порядка, наличие которых может быть связано с «трудностями грамматикализации языковой программы, несформированностью знаковой стороны языка, снижением репрезентативной способности» детей данного контингента [10].

С тем чтобы ответить на вопрос о специфике проявления грамматических затруднений в языке младших школьников с речевым недоразвитием, нами было проведено экспериментальное исследование, базирующееся на использовании современного психолингвистического подхода, реализация которого позволила вплотную подойти к экспериментальному изучению операционально-технического звена речезыкового механизма младших школьников с недоразвитием речи.

Констатирующий эксперимент включал в свой состав серию заданий, направленных на изучение уровня понимания, воспроизведения (имитации) и моделирования детьми грамматических структур. Особое значение в ходе исследования отводилось тестовым заданиям на декодирование парадигматически организованных логико-грамматических конструкций языка, расшифровка которых оказывается возможной лишь при условии перестановки слов в синтаксическом ряду, а также психолингвистическим пробам, позволяющим проследить возможности трансформационной перестройки предложений.

Обобщение экспериментальных данных, полученных в процессе декодирования детьми языковых моделей различной грамматической сложности, дает основание утверждать, что заметные трудности процесса понимания речи у них обнаруживаются на этапе анализа обратимых конструкций языка, то есть в тех нередких случаях, когда не морфологические и семантические маркеры, а лишь порядок слов является практически единственным способом опоры в ходе декодирования семантики подобным образом организованных парадигматических моделей языка. В данном случае отсутствие соответствия порядка слов и порядка вещей делает данные языковые модели труднодоступными для понимания и употребления в речи.

Выраженные трудности семантической расшифровки логико-грамматических конструкций языка обнаруживаются у младших школьников с недоразвитием речи в случае несовпадения глубинной и поверхностной структур языка. Только дополнительные операции, такие, в частности, как нахождение ключевого слова в составе парадигматической конструкции, определение его места в структуре предложения, вычленение объекта и т. д., делают доступным их декодирование, приводя поверхностный вариант анализируемой модели в соответствие с глубинной синтаксической структурой.

Результаты проведенного нами исследования позволили зафиксировать заметное возрастание количества ошибок в процессе расшифровки испытуемыми пассивных конструкций языка с последующим преобразованием их в активную форму предложения. Экспериментальным путем было установлено, что значительное большинство детей не владеет умением осуществлять трансформацию пассивации, прибегая, как правило, к использованию более упрощенной и не всегда правильной грамматической формы. Пассивные формы обработки предложения, как известно, значительно труднее для понимания и расшифровки, нежели соответствующие им по смыслу активные модели предложений.

К тому же сама по себе пассивная конструкция воспринимается младшими школьниками менее естественно и непривычно. В целом материалы исследования пассивных конструкций языка у младших школьников с недоразвитием речи убеждают нас в том, что трудности их декодирования обусловлены не столько имеющимися у детей сложностями синтаксического характера, сколько недостаточностью тех когнитивных операций, которые делают возможным понимание подобных логико-грамматических построений. Использование наглядных опор в виде картинки с изображением объекта действия, как показали результаты эксперимента, заметно облегчает процесс понимания предложений, представленных в пассивной форме.

Стойкие затруднения наблюдались нами в процессе решения детьми с недоразвитием речи языковой задачи, требующей от них декодирования конструкций, содержащих в своей основе так называемые смысловые инверсии, предполагающие перевод основного содержания на язык ядерных структур. Особенности инвертированных конструкций состоят в том, что они недоступны для непосредственного понимания и потому требуют для себя достаточно сложной трансформационной переработки информации. Не владея оперативными правилами языка, не умея использовать его достаточно сложные, иерархически организованные коды, дети с недоразвитием речи продемонстрировали практически полную несостоятельность в процессе семантического анализа смысловых инверсий.

Полученные нами результаты дают основание говорить о невысоком уровне сформированности у младших школьников изучаемого нами контингента операциональной основы речемыслительного процесса, обеспечивающего психологический анализ парадигматически организованных конструкций языка, основанных на их трансформационной переработке.

Определяя экспериментальным путем возможности имитации грамматических структур младшими школьниками с рече-

вым недоразвитием, мы выделили наиболее характерные для них варианты языковых ошибок. Первый вариант, как нам представляется, непосредственно связан с недостаточностью элементарных морфологических представлений учащихся изучаемого нами контингента, нарушением ими правил использования словоизменительной парадигмы в составе линейно развернутых грамматических моделей. Ошибки синтаксического характера в данном случае были представлены весьма ограниченно и сопровождались в основном пропусками отдельных структурных компонентов грамматической конструкции.

Второй вариант языковых ошибок, отличающийся заметной стойкостью и своеобразием, проявлял себя в трудностях моделирования детьми синтаксической парадигмы, заметной ограниченности инвентаря языковых средств, участвующих в построении грамматического конструкта. Имитируя при этом лишь ядерные структуры предложения, младшие школьники, участвующие в эксперименте, обнаруживали пропуски второстепенных и даже основных членов предложения, что не могло не отразиться на правильности воспроизведения ими смысла.

Интересные для нас данные были получены в ходе экспериментальной проверки, направленной на изучение возможностей продуцирования детьми изучаемой категории грамматических конструкций различной степени сложности. Моделируя предложения из слов в начальной форме и восстанавливая тем самым незавершенную синтаксическую конструкцию, учащиеся демонстрировали наличие стойких затруднений даже при выполнении самых элементарных грамматических задач, требующих построения синтагматически организованных предикативных конструкций языка. Весьма поверхностно представляя себе схему моделируемого предложения, они затруднялись в выборе нужной морфологической парадигмы, практически не владели информацией о количестве и последовательности языковых эле-

ментов, которые в обязательном порядке должны быть включены в канву грамматической конструкции.

На завершающем этапе обсуждения полученных нами в ходе исследования экспериментальных данных обратимся к рассмотрению материалов, позволяющих говорить об умении младших школьников изучаемой нами категории обнаруживать наличие грамматической ошибки в структуре моделируемых ими синтаксических конструкций (верификация предложений). Анализ полученных материалов дает основание считать, что у детей, охваченных экспериментальной проверкой, имеют место сложности, связанные с определением правильности синтаксического согласования слов. Это проявляется в невозможности восстановления сукцессивно упорядоченных элементов фразы, выявлении неточностей при построении синтагматической организованного речевого продукта.

Учитывая тот факт, что процесс усвоения ребенком грамматики осуществляется с опорой на его внеязыковой практический опыт, можно говорить о направленности механизма грамматического структурирования речевого высказывания у большинства младших школьников с речевым недоразвитием на выбор первичных ядерных категорий, ограничивающий возможности для образования богатых и разнообразных по своей структуре поверхностных аналогов. Наличие данного факта может свидетельствовать о недостаточно развитом у них чувстве грамматичности, весьма невысоком уровне сформированности абстрактных грамматических представлений, в результате чего верификация предложений, требующих восстановления, оказывается практически невозможной.

Проанализировав полученные в ходе экспериментального исследования результаты, мы получили возможность говорить о недостаточной степени зрелости у младших школьников с недоразвитием речи важнейшего звена речезыкового механизма, непосредственно связанного с грамматикализацией (развертыванием) смысловой про-

граммы высказывания. У значительной части участвующих в эксперименте детей обнаруживается несформированность процесса структурирования различных по степени сложности синтаксических единиц языка, ограниченные возможности владения системой лингвистических правил, лежащих в основе порождения синтаксически оформленных предложений, трудности восприятия, переработки и трансляции речевой информации.

Наличие стойких грамматических нарушений, характеризующих состояние готовой речевой продукции младших школьников с недоразвитием речи, мы склонны объяснять не столько ограниченностью их речевых возможностей, сколько несовершенством тех когнитивных операций, которые организуют язык, участвуют в выборе лексических единиц (операции номинации) и их комбинировании в структуре целого предложения (операции предикации), превращая таким образом простой набор слов в законченное грамматическое единство. Выявленные нами нарушения номинативного и предикативного характера, затрудняющие процесс функционирования операционально-технического звена речезыкового механизма у детей изучаемого нами контингента, препятствуют полноценному развертыванию смысловой программы речевого высказывания, ограничивают возможности употребления в языке отвлеченных грамматических значений, лишают младших школьников способности использовать усвоенные ранее грамматические знания с целью создания и распознавания новых языковых закономерностей.

Процесс начального обучения грамматике учащихся с недоразвитием речи, следуя полученным нами экспериментальным материалам, должен базироваться на планомерной отработке у них комплекса психологических операций (генерализации, классификации, идентификации, трансформации и т. д.), которые делают возможным адекватное употребление в речи грамматических правил языка.

Отработка структурных схем предложения с использованием различных способов преобразования синтаксической конструкции, семантическая расшифровка грамматических аномалий (анализ деграмматизированных предложений), переход в процессе трансформационной переработки синтаксической модели от

глубинной, ядерной структуры к поверхностной, как, впрочем, и наоборот, будут способствовать совершенствованию у детей с недоразвитием речи навыков связного речевого высказывания, создавая надежную основу для отработки показателей связности и целостности речевого продукта.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Слобин Д. Психолингвистика // Слобин Д. Психолингвистика; Грин Дж. Психолингвистика. Хомский и психология. М.: Едиториал УРСС, 2003. С. 19–220.
2. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1994.
3. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977.
4. Хомский Н. Избранное. М.: Энциклопедия-ру, 2016.
5. Пинкер С. Язык как инстинкт. М.: Едиториал УРСС, 2004.
6. Ушакова Т. Н. Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики. М.: Ин-т психологии РАН, 2011.
7. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: МГУ, 1998.
8. Бутон Ш. П. Развитие речи // Психолингвистика / под ред. А. М. Шахнаровича. М.: Прогресс, 1984. С. 307–324.
9. Шахнарович А. М. Детская речь в зеркале психолингвистики: лексика, семантика, грамматика. М.: Ин-т языкознания РАН, 1999.
10. Халилова Л. Б. Психолингвистический подход и его использование в изучении речевых расстройств // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л. Б. Халиловой. М.: Экономика, 1997. С. 55–56.

### REFERENCES

1. Slobin D. I. *Psikholingvistika*. In: Slobin D. I. *Psikholingvistika*; Greene J. *Psikholingvistika*. *Chomsky I psikhologiya*. Moscow: Editorial URSS, 2003. (In Russian)
2. Piaget J. *Rech i myshlenie rebenka*. Moscow: Pedagogika-Press, 1994. (In Russian)
3. Bruner J. *Psikhologiya poznaniya*. Moscow: Progress, 1977. (In Russian)
4. Chomsky N. *Izbrannoe*. Moscow: Entsiklopediya-ru, 2016. (In Russian)
5. Pinker S. *Yazyk kak instinkt*. Moscow: Editorial URSS, 2004. (In Russian)
6. Ushakova T. N. *Rozhdenie slova: Problemy psikhologii rechi i psikholingvistiki*. Moscow: In-t psikhologii RAN, 2011.
7. Luriya A. R. *Yazyk i soznanie*. Moscow: MGU, 1998.
8. Bouton Ch. P. *Razvitie rechi*. In: Shakhnarovich A. M. (ed.) *Psikholingvistika*. Moscow: Progress, 1984. Pp. 307–324. (In Russian)
9. Shakhnarovich A. M. *Detskaya rech v zerkale psikholingvistiki: leksika, semantika, grammatika*. Moscow: In-t yazykoznaneya RAN, 1999.
10. Khalilova L. B. *Psikholingvisticheskiy podkhod i ego ispolzovanie v izuchenii rechevykh rasstroystv*. In: Khalilova L. B. (ed.) *Psikholingvistika i sovremennaya logopediya*. Moscow: Ekonomika, 1997. Pp. 55–56.



**Халилова Людмила Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры логопедии Института детства, Московский педагогический государственный университет

**e-mail: malvamx@yandex.ru**

**Khalilova Lyudmila B.**, PhD in Education, Associate Professor, Professor, Speech Therapy Department, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

**e-mail: malvamx@yandex.ru**

**Заимцяна Диана Рафиковна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Института детства, Московский педагогический государственный университет

**e-mail: diana.80-08@mail.ru**

**Zaimtsyana Diana R.**, PhD in Education, Associate Professor, Speech Therapy Department, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

**e-mail: diana.80-08@mail.ru**

*Статья поступила в редакцию 03.04.2020*

*The article was received on 03.04.2020*