

Оригинальная статья/Original article

УДК 81'23

<https://doi.org/10.26907/2541-7738.2025.4.118-130>**О роли метаязыковой деятельности в структуре глубинных механизмов общего недоразвития речи****О.Е. Грибова***Институт коррекционной педагогики, г. Москва, Россия**gribova@ikp.email***Аннотация**

В статье рассмотрена роль языковой и метаязыковой деятельности в развитии речи в онтогенезе. Уточняется содержание понятий «языковая способность», «метаязыковая способность», изучаются их компоненты. На основе анализа особенностей формирования речи у детей с общим недоразвитием речи, динамики коррекционного обучения сделан вывод о том, что наряду с несформированностью языковой способности и языковой деятельности глубинным механизмом общего недоразвития речи является несформированность языковой способности, которая проявляется в недостаточности функционирования метаязыковой деятельности и, соответственно, неосознаваемой и осознанной языковой рефлексии. Описаны как варианты проявлений недостаточности отдельных компонентов языковой и метаязыковой способности при различных формах речевого недоразвития, так и влияние неполноценности совокупности выделенных компонентов у детей с общим недоразвитием речи на разных возрастных этапах. Предлагаемый аспект анализа роли глубинных механизмов в структуре общего недоразвития речи является перспективным направлением для разработки диагностики и содержания коррекционной работы с обозначенным контингентом детей.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, языковая способность, метаязыковая способность, языковая деятельность, метаязыковая деятельность, языковая рефлексия, осознаваемое, неосознанное

Для цитирования: Грибова О.Е. О роли метаязыковой деятельности в структуре глубинных механизмов общего недоразвития речи // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2025. Т. 167, кн. 4. С. 118–130. <https://doi.org/10.26907/2541-7738.2025.4.118-130>.

The role of metalinguistic activity in the structure of mechanisms underlying general speech underdevelopment**O.E. Gribova***Institute of Special Education, Moscow, Russia**gribova@ikp.email***Abstract**

The role of linguistic and metalinguistic activities in speech development during ontogenesis was evaluated. The content of the concepts “linguistic ability” and “metalinguistic ability” was refined, and their components were considered. The features of language acquisition in children with general speech underdevelopment in the context of remedial education and its outcomes were examined. The study

revealed that, in addition to the immature linguistic ability and linguistic activity, such children display a lag in mastering metalinguistic activity skills and, accordingly, in both unconscious and conscious language reflection, which emerges as a mechanism that underlies the underdevelopment of speech. The specific manifestations of certain components of linguistic ability and metalinguistic ability in various forms of speech underdevelopment were described. The cumulative influence exerted by the insufficiency of the set of identified components on general speech underdevelopment in children at different age stages was discussed. The proposed perspective on mechanisms underlying general speech underdevelopment is a promising direction to further advance the diagnostics and remedial programs for affected children.

Keywords: general speech underdevelopment, linguistic ability, metalinguistic ability, linguistic activity, metalinguistic activity, language reflection, conscious, unconscious

For citation: Gribova O.E. The role of metalinguistic activity in the structure of mechanisms underlying general speech underdevelopment. *Kazan Journal of Historical, Linguistic, and Legal Research*, 2025, vol. 167, no. 4, pp. 118–130. <https://doi.org/10.26907/2541-7738.2025.4.118-130>. (In Russian)

Введение

Научные исследования в области лингвистики, психолингвистики и онтолингвистики помогают обогащать знания в области законов формирования речи в условиях онтогенеза и выявлять специфику ее недоразвития в условиях первичной речевой патологии.

В настоящее время в логопедии отмечаются поиски магистрального пути ее дальнейшего развития. Как писала Г.В. Чиркина: «Содержание научной деятельности в области логопедии эволюционирует в связи с накоплением новых данных в исследовании различных аспектов речевой патологии и эффективностью практики преодоления и предупреждения нарушений речи средствами коррекционного обучения и воспитания» [1, с. 3].

Основанием для научно-методического поиска является выделение трех основных аспектов речевой деятельности, лежащих в основе диагностики и нормализации речевого развития ребенка:

- 1) структурного (сформированность фонетической, лексической и грамматической систем языка);
- 2) функционального или коммуникативного (развитие связной речи и форм речевого общения – диалога и монолога);
- 3) когнитивного или познавательного (способность к осознанию языка и речи).

В настоящее время, с нашей точки зрения, внимание специалистов нацелено на изучение третьего аспекта. В частности, наблюдается возрастающий интерес к исследованию специфики формирования метаязыковой деятельности у обучающихся с общим недоразвитием речи (ОНР), а именно способности к осознанию особенностей использования речевых языковых средств.

Целью нашего исследования является анализ роли несформированности метаязыковой деятельности в структуре глубинных механизмов общего недоразвития речи.

В настоящей статье под глубинными механизмами мы понимаем фундаментальные процессы, в том числе неосознаваемые, которые лежат в основе формирования речи в условиях онтогенеза или дизонтогенеза речевой функции.

Объектом нашего изучения являются дети с общим недоразвитием речи (ОНР) – речевым нарушением, при котором наблюдается несформированность всех сторон речи при сохранном физическом слухе и первично сохранном интеллекте. Уровень развития речи не соответствует возрастным нормативам и может быть различным: от лепетной речи до раз-

вернутой фразовой речи с наличием недостатков фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи (Р.Е. Левина). При организации эффективной логопедической работы у таких детей возможны либо полная компенсации недоразвития, либо уменьшение его проявления на уровне дошкольного или младшего школьного возраста. Первично сохраненный интеллект позволяет детям с ОНР освоить программы общеобразовательной школы при наличии специально организованного обучения.

Анализ состояния проблемы

Общее недоразвитие речи как одна из форм речевого нарушения была впервые описана Р.Е. Левиной в рамках психолого-педагогического направления в логопедии. В последующие годы под ее руководством сотрудниками лаборатории логопедии НИИ дефектологии (ныне ИКП) Г.Г. Вороновой, Г.И. Жаренковой, Г.А. Каше, И.К. Колповской, А.К. Марковой, С.А. Мироновой, Д.И. Орловой, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной, Л.М. Чудиновой, Р.И. Шуйфер, А.В. Ястребова и др., а также их учениками были проведены исследования по выявлению структуры нарушения при ОНР. Изучались особенности нарушения звукопроизношения, фонематического слуха, лексико-грамматического недоразвития, специфики понимания и продуцирования текстов у детей дошкольного возраста и обучающихся начальной школы и, соответственно, методики их коррекции и развития.

В качестве ведущего глубинного механизма, обуславливающего обозначенную форму речевого нарушения, в современной логопедии рассматривается несформированность языковой способности ([2; 3] и др.). Неспособность выделить из речевого потока семантически значимые языковые единицы, выявить законы их функционирования влечет за собой формирование неэффективного компенсационного механизма – ориентации на звуковую оболочку. При этом успешность воспроизведения во многом зависит от сложности звуко-слоговой структуры воспроизводимого материала. Недостатки семантизации приводят к трудностям освоения языкового материала.

Аналогичный подход обнаруживается и в зарубежной литературе по речевой терапии [4–6].

Однако наряду с языковой способностью развитие речи обеспечивается и другими глубинными механизмами, в частности метаязыковой способностью, которая является основой метаязыковой деятельности¹ [7].

В российской логопедии в последние годы отмечается рост интереса к особенностям формирования метаязыковой деятельности у детей с речевыми нарушениями, но он связан с проблемами обучения детей с ОНР орфографии на уровне начального образования ([8–10] и др.).

Однако, с нашей точки зрения, роль метаязыковой способности и метаязыковой деятельности в структуре общего недоразвития речи более значима и тесно связана с недоразвитием языковой способности.

Обсуждение

Мы рассматриваем понятие языковой способности в рамках триады: языковая способность – речевая способность – коммуникативная способность [11].

¹Ушакова О.С., Лаврентьева А.И. Метаязыковая деятельность в процессе формирования языковой способности дошкольников // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019 № 3. С 72–75. <https://cyberleninka.ru/article/n/metayazykovaya-deyatelnost-v-protssesse-formirovaniya-yazykovoy-sposobnosti-doshkolnikov>, свободный.

В лингвистике и психолингвистике отсутствует единый подход к определению понятия «языковая способность». В настоящей статье в соответствии с выделенной триадой мы принимаем следующее определение: «Языковая способность – это особая, генетически заложенная функция головного мозга, которая развивается у ребенка через общение с окружающими его людьми на основе особой анатомо-физиологической и нейрофизиологической организации и обеспечивает возможность его психике отражать, обобщать языковой материал и переводить его во внутренние коды (“присваивать” его) в виде неосознаваемых и осознаваемых правил языка»².

В научной литературе выделяются следующие уровни языковой способности, возможно, соответствующие уровням языковой системы: фонологический, лексический, морфологический, синтаксический³.

Однако, исходя из особенностей формирования речезыковых единиц у детей с общим недоразвитием речи, необходимо включить еще один уровень – текстовый, поскольку текст в настоящее время в лингвистике также рассматривается как языковая единица.

Языковая способность в обозначенном понимании должна реализоваться в процессе языковой деятельности. Сущность последней состоит в том, что ребенок на неосознаваемом уровне, выделяя из речевого потока языковые единицы, выявляет закономерности их функционирования и строит собственную систему их парадигматических и синтагматических взаимодействий. Предполагается, что основой функционирования языковой деятельности являются механизмы идентификации, анализа, синтеза, обобщения языкового материала. При этом основным способом построения языковой системы на всех уровнях лежит принцип триады ([12–14] и др.): на начальном этапе формируется языковая протоединица, которая затем на основе противопоставления субъективно значимых признаков разделяется на две противопоставленные единицы или протоединицы. Возникновение протоединиц и собственно языковых единиц в речи ребенка тесно связано с выделением дифференциальных признаков, позволяющих их противопоставить по семантическим и формальным характеристикам. Это касается всех уровней языковой способности: фонологического (результатом будет формирование фонематического слуха и звукопроизношения), лексического (развитие словарного запаса), грамматического (формирование грамматических форм и конструкций), синтаксического (освоение различных типов синтаксических конструкций) и текстового (овладение формальными и содержательными признаками текста).

Описанная выше система строится в течение довольно длительного времени, процессы освоения различных сторон речи тесно связаны между собой. Например, при отсутствии сформированного элементарного фонематического восприятия и фонематического слуха невозможно формирование грамматического строя речи. Основные закономерности родного языка ребенок при нормально развитой речи усваивает к началу школьного обучения, а уже в школе начинается уточнение и расширение представлений о системе языковых единиц на осознаваемом уровне.

Понятие «метаязыковая способность» также имеет большой набор определений. Мы опираемся на дефиницию, предложенную Т. Тульвисте: «способность к рефлексии об элементах и закономерностях языка и речи» составляет суть рассматриваемого понятия – «метаязыковая способность» [15, с. 113].

² Гончарова В.В. Определение понятия языковой способности, её формирование // Теория и практика современной науки. 2019. № 1 (43). С. 212–213. <https://sciup.org/140273863>, свободный.

³ Шахнарович А.М. Языковая способность // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/617a.html>, свободный.

Метаязыковая способность реализуется в ходе метаязыковой деятельности, которая может протекать как на неосознаваемом, так и на осознанном уровне [16]. При этом на начальных этапах развития речи ребенка метаязыковая деятельность осуществляется только на неосознаваемом уровне.

Определение понятия «неосознаваемая метаязыковая деятельность» было сформулировано А.А. Алмазовой и М.И. Саввиди: «...это процесс взаимодействия человека с языком, который происходит на подсознательном уровне, без активного осознания и контроля. В рамках этой деятельности человек оперирует языковыми единицами и структурами, но не занимается целенаправленным анализом или оценкой языка» [17, с. 122].

Успешное функционирование метаязыковой деятельности обеспечивается развитием метаязыковой способности в совокупности с другими «вербальными способностями», в частности, с языковой, поскольку обе упомянутые способности базируются на единых операциях: анализ, синтез, идентификация, обобщение и проч., но выполняют разные функции (табл. 1).

Табл. 1. Сравнительная характеристика языковой и метаязыковой деятельности

Table 1. Comparative characteristics of linguistic and metalinguistic activities

Языковая деятельность	Метаязыковая деятельность
Имеют психофизиологическую базу	
Развиваются и формируются в языковом социуме	
В их основе лежат (вероятно) единые операции: идентификация, анализ, синтез, обобщение вербального материала	
Функции: 1) формирование языковых обобщенных представлений на различных уровнях (фонологическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом, текстовом); 2) выявление и реализации закономерностей функционирования языковых единиц в речевой практике.	Функции: 1) контроль над собственной коммуникативной деятельностью, соотносит используемые средства выражения с представлениями говорящего о семантике и функциональных возможностях языковых средств; 2) интерпретация фактов языка и особенностей их использования в коммуникативных актах; 3) аккумуляция знаний: накапливает знания о фактах языка и речи, полученные из внешних источников и выработанные в процессе собственной метаязыковой деятельности.

Процесс формирования метаязыковой деятельности рассматривается как одна из базовых составляющих развития речи в онтогенезе. Метаязыковая деятельность обеспечивает саморазвитие детской речи. В процессе ее функционирования проявляются характеристики формирующейся языковой личности как совокупности индивидуальных стратегий коммуникативного поведения, с одной стороны, и индивидуальных стратегий анализа языкового материала (что составляет когнитивный аспект овладения языком) – с другой ⁴.

В условиях нормативного речевого развития метаязыковая деятельность по данным онтолингвистики проявляется у ребенка уже в возрасте двух лет и со временем превращается в языковую рефлексю.

⁴ Ушакова О.С., Лаврентьева А.И. Метаязыковая деятельность в процессе формирования языковой способности дошкольников // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019 № 3. С 72–75. <https://cyberleninka.ru/article/n/metayazykovaya-deyatelnost-v-protssesse-formirovaniya-yazykovoy-sposobnosti-doshkolnikov>, свободный.

Дефиниция понятия «языковая рефлексия» в узком смысле предлагается Т. В. Шмелевой: это «тип языкового поведения, предполагающий осмысленное использование языка, т. е. наблюдение, анализ его различных фактов, оценку их, соотношение своих оценок с другими, нормой, узусом»⁵.

Она может осуществляться как на неосознаваемом (молчаливые и нерелексируемые рефлексии), так и на осознанном уровне [18].

Формирование метаязыковой способности вариативно и проявляется не у всех детей в полной мере [19].

Как свидетельствует исследование Т.А. Трифионовой, в котором участвовали дети-монолингвы от двух с половиной до пяти с половиной лет с нормальным речевым развитием, обнаруживаются различия в сроках и специфике формирования языковой рефлексии в зависимости от вида стратегий освоения языка, социального статуса семей, в которых воспитываются дети. Так, в целом более склонными к языковой рефлексии являются референциальные дети, а также дети из семей с высоким социокультурным статусом. По результатам исследования, наиболее «уязвимыми» группами с точки зрения более позднего времени возникновения языковой рефлексии и ее предпосылок, а также незначительного количества ее проявлений оказались экспрессивные дети и дети из семей с низким социокультурным статусом, что позволяет отнести данный контингент дошкольников к группе внимания и требует целенаправленной работы по формированию языковой рефлексии с учетом ее значимости для речевого развития ребенка [20].

Языковая рефлексия проходит как минимум две стадии развития, при этом предыдущие стадии не отмирают, а продолжают сосуществовать параллельно: неосознаваемая языковая рефлексия и целенаправленная осознанная языковая рефлексия.

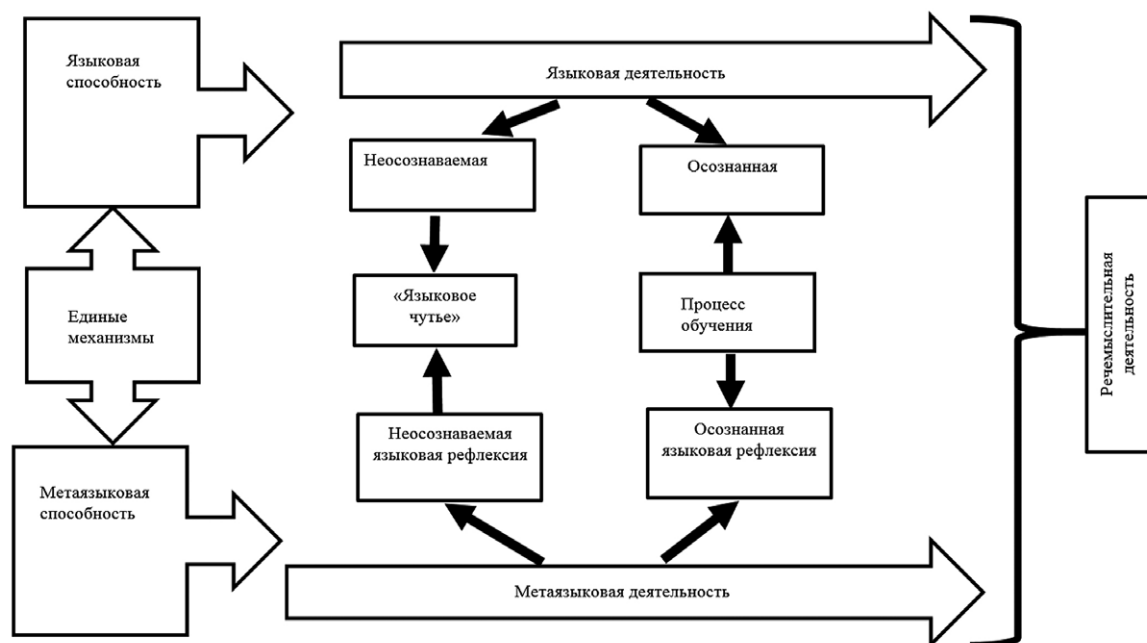


Рис. 1. Модель формирования языковой деятельности и метаязыковой деятельности в онтогенезе

Fig. 1. Model of the development of linguistic activity and metalinguistic activity in ontogenesis

⁵ Шмелева Т.В. Языковая рефлексия // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник [Электронный ресурс] / Под ред. А.П. Сковородникова. Красноярск: СФУ, 2014. С. 799–800.

Можно представить условную модель формирования языковой деятельности и метаязыковой деятельности в онтогенезе (рис. 1). Ребенок в процессе речевого развития первоначально должен выделить из речевого потока те или иные языковые единицы (конструкты) и определить особенности их структурно-семантического наполнения. Присваивая данные конструкты, он должен выявить особенности их функционирования для включения их в собственный речевой обиход. Языковая рефлексия обеспечивает возможность оценки уместности/правильности их использования в соответствии с нормами социума.

Логично предположить, что процесс формирования метаязыковой и языковой деятельности происходит параллельно-последовательно, поскольку они генетически связаны между собой, соответственно, осваиваются одни и те же уровни. Таким образом формируются фонематическое восприятие и фонематический слух, словарный запас, грамматический строй, в том числе словоизменение, словообразование, синтаксическое конструирование и моделирование, простейшие представления о тексте⁶. При этом процесс освоения речевых языковых единиц происходит на неосознаваемом уровне и внешне, как правило, практически не управляется и не направляется извне. Более того, детские инновации часто вызывают одобрительный отзыв у окружающих. Тем не менее дети в конечном итоге стараются добиться в собственной речи соответствия взрослой речи. Вероятно, именно степень сформированности неосознаваемой языковой деятельности и языковой рефлексии обуславливают уровень сформированности так называемого чувства языка, а в дальнейшем – «врожденной» грамотности [21]. В идеальном варианте одним из следствий развития языковой и метаязыковой деятельности является формирование и развитие речемыслительной деятельности.

Уже в дошкольном возрасте начинается целенаправленное развитие речи ребенка под руководством педагога. Если до этого момента дети ориентировались на нормы разговорного языка, то с момента обучения, с одной стороны, происходит переход на осознанный анализ языковых конструктов, с другой – относительно жесткая нормализация способов их использования в соответствии с литературными нормами. При этом неосознаваемая языковая деятельность и неосознаваемая речевая рефлексия продолжают функционировать. Более того, они играют большую роль в обучении, поскольку в традиционных методиках обучения родному языку активно используются упражнения «на аналогию». В ходе подобных упражнений ученикам предъявляются языковые образцы без объяснения критериев их анализа. Задача ребенка – изучить заданные образцы, самостоятельно выделить интуитивно эти критерии, проанализировать их и включить в собственное использование. Поэтому неосознаваемые процессы продолжают играть важнейшую роль в развитии речи младших школьников и подростков и определяют успешность достижения ими предметных результатов по русскому языку.

Как известно, недоразвитие одного из компонентов языковой способности может приводить к недоразвитию отдельных сторон речи. При недоразвитии всех компонентов языковой способности у ребенка наблюдается общее недоразвитие речи, при котором отмечается несформированность всех ее сторон. Причем, вероятно, степень недоразвития языковой способности имеет прямую корреляцию со степенью недоразвития речи.

Характер несформированности языковой способности и метаязыковой способности может носить дифференциальный характер при квалификации форм общего недоразвития

⁶ В данной статье не рассматриваются последовательность формирования отдельных сторон речи и их взаимозависимость.

речи и определения прогноза результатов коррекции. Так, при общем недоразвитии речи, обусловленном социальными причинами, языковая и метаязыковая способности сохранены, но не реализуются в силу неблагоприятного влияния социума. Организация коррекционной работы по формированию осознанной языковой и метаязыковой деятельности в условиях погружения в благоприятную речевую ситуацию позволяет компенсировать несформированные механизмы и запустить процесс саморазвития речи. Чем раньше начата коррекция, тем более благоприятным будет прогноз по нормализации речи ребенка и дальнейшему ее развитию по онтогенетическому типу.

При общем недоразвитии речи органического характера саморазвитие речи невозможно или крайне затруднено. Попытки формирования речезыковых средств по онтогенетическому пути через погружение ребенка в языковую среду, использование упражнений по аналогии, многократное воспроизведение языковых конструкторов, то есть использование неосознанной языковой деятельности, оказываются неэффективными. Единственно возможным способом развития речи является формирование осознанных операций, лежащих в основе языкового анализа и языковой рефлексии с использованием обходных путей.

Однако часто возникает парадоксальная ситуация: при наличии, казалось бы, сформированных языковых средств дети не применяют их в своей речевой практике. Наблюдается эффект «кабинетной речи» на всех уровнях, начиная с фонетики и заканчивая текстами. А поскольку отрабатываемые учителями-логопедами языковые конструкторы не актуальны для использования детьми в собственной речевой практике, они быстро забываются или распадаются.

И если в дошкольном возрасте подобные явления наблюдаются в устной речи, то в период школьного обучения они усугубляются в процессе выполнения письменных работ. Особенно ярко описанный феномен проявляется у обучающихся основной школы с общим недоразвитием речи, резистентным к коррекционному воздействию. Для данного контингента подростков характерны все те же специфические речевые ошибки, что и для учеников начальной школы с общим недоразвитием речи: фонологические замены, аграмматизм на уровне словоизменения, словообразования, ошибки синтаксического характера, проблемы с пониманием и продуцированием текстов. И если характер их бытового общения приближается к нормативному, то освоение литературной формы языка затруднено и выражается в использовании ограниченного набора лексических единиц, простых по структуре предложений, стереотипных синтаксических конструкций. А поскольку развитие речи является метапредметной компетенцией, постольку все эти проблемы затрудняют освоение всех учебных предметов. Однако нельзя говорить об отсутствии прогресса в развитии речи обозначенного контингента подростков. Длительная работа дает определенные результаты при целенаправленной отработке и введении в речевой обиход изученного материала. Но по мере обучения материал, предъявляемый ученику, усложняется, а уровень сформированности языковой и метаязыковой деятельности не позволяет освоить его самостоятельно или под руководством педагога в относительно сжатые сроки.

Таким образом, устойчивость речевого недоразвития во многом детерминирована несформированностью языковой рефлексии, которая затрудняет процессы анализа собственной речевой продукции с точки зрения соответствия нормативным образцам. Кроме того, обедненность и стереотипность собственных самостоятельных устных и письменных высказываний также обусловлены недостатками функционирования метаязыковой деятельности, которая должна обеспечивать включение вновь освоенного языкового материала в состав речевых высказываний.

Проблемы несформированности языковой и метаязыковой деятельности отрицательно сказываются на качестве усвоения программного материала, в первую очередь по русскому языку, что отражается на уровне усвоения не только орфографии, но и морфологии, морфемики, пунктуации. Это обусловлено несколькими причинами. Во-первых, низкий уровень сформированности осознанного языкового анализа детерминирует проблемы в выделении, например, безударных слогов. Не всегда правильно ученики могут определить морфемный состав, опознать морфологическую принадлежность слова, проанализировать структуру предложения, особенно если оно содержит несколько соподчинений или дистантные конструкции. Во-вторых, у учеников снижена потребность в самопроверке, поиске «слабых позиций», которые требуют привлечения теоретических знаний. Совокупность перечисленных факторов приводит к тому, что заученные правила остаются теорией. Например, учащиеся основной школы затрудняются в соотнесении с пропущенными орфограммами в учебном упражнении даже тех правил, которые были изучены в начальной школе. Усвоению орфографически правильного письма препятствует формирование гипергенерализованных обобщений по внешним признакам: например, слышишь «А» – пиши «О». В результате даже в ударных позициях ребенок может заменять все буквы «А» на буквы «О». Отрицательную роль играют звуко-буквенные ассоциации, которые затрудняют подбор родственных слов: слово «сторожить» проверяется словом «старый», потому что «сторож с бородой» и т. д. В результате можно говорить о вторичной дизорфографии у детей с ОНР, которая обусловлена первичным речевым нарушением.

Совсем иная картина наблюдается у учеников с дизорфографией с нормативным речевым развитием, которые прекрасно владеют теорией, но пишут неграмотно. При этом они могут много читать и прекрасно владеть устной и письменной речью. У данного контингента обучающихся сохранна языковая и метаязыковая способности, но языковая рефлексия избирательно не реализуется на уровне осознанного анализа именно письменного материала.

В результате анализа уровня сформированности языковой и метаязыковой деятельности, характера и уровня их несформированности можно не только осуществлять дифференциальную диагностику форм речевых нарушений, но и определять пути их коррекции.

Необходимо отметить, что в исследованиях по общему недоразвитию речи у детей изначально обращали внимание на проблемы автоматизации изученных языковых конструкций в речевом обиходе ребенка. В программах для детей дошкольного возраста и обучающихся начальной школы отмечалась необходимость формирования внимательного отношения к языковому материалу, формирования самоконтроля за качеством речи [22; 23]. Однако при этом не раскрывалось, каким образом осуществлять данное направление работы. Вербальные инструкции по типу «следи за своей речью», которые широко используются в логопедической практике, к сожалению, неэффективны. Ведь осуществление вербального самоконтроля возможно только при наличии у ребенка понимания того, за чем нужно следить, умения выделять объект слежения. А за это отвечают языковая деятельность и языковая рефлексия.

В настоящее время предпринимаются попытки разработать методики обследования уровня сформированности метаязыковой деятельности, описания критериев ее оценивания, приемов ее формирования, но относятся они к младшему школьному возрасту и касаются обучения орфографии.

Заключение

Опираясь на постулат Л.С. Выготского о сходных закономерностях онтогенеза и дизонтогенеза, можно утверждать, что для детей с общим недоразвитием речи характерны основные закономерности формирования речи при ее нормальном развитии. Научные исследования в области онтолингвистики свидетельствуют о важной роли, которую играет в развитии речи метаязыковая деятельность.

В то же время в современной логопедии недостатки метаязыковой деятельности соотносятся, в основном, с проблемами освоения орфографии. Анализ научно-методических работ и практики обучения детей с общим недоразвитием речи свидетельствуют о большей роли недоразвития метаязыковой деятельности в структуре глубинных механизмов дефекта. Это требует разработки методик обследования и критериев оценки особенностей метаязыковой деятельности у детей с ОНР как дошкольного, так и школьного возраста, в том числе подростков, а также эффективных методик ее формирования и развития.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of Interest. The author declares no conflicts of interest.

Литература

1. Чиркина Г.В. Актуальные проблемы развития логопедической науки // Дефектология. 2012. № 1. С. 3–9.
2. Микляева Ю.В., Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей 4–5 лет. М.: Сфера. 2021. 64 с.
3. Каргин С.Т., Шманова А.Ж. Развитие языковой способности в системе коррекционно-логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи I и II уровней среди детей дошкольного возраста // Педагогическая наука и практика. 2022. № 2 (36). С. 104–112.
4. Batterink L.J., Paller K.A., Reber P.J. Understanding the neural bases of statistical and implicit learning // Top. Cognit. Sci. 2019. V. 11, No 3. P. 482–503. <https://doi.org/10.1111/tops.12420>.
5. McGregor K.K., Ohlmann N., Eden N., Arbisi-Kelm T., Young A. Abilities and disabilities among children with developmental language disorder // Lang., Speech, Hear. Servi. Sch. 2023. V. 54, No 3. P. 927–951. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00070.
6. Soares A.P., Gutiérrez-Domínguez F.-J., Oliveira H.M., Lages A., Guerra N., Pereira A.R., Tomé D., Lousada M. Explicit instructions do not enhance auditory statistical learning in children with developmental language disorder: Evidence from event-related potentials // Front. Psychol. 2022. V. 13. Art. 905762. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.905762>.
7. Дубинина Д.Н. Развитие метаязыковой деятельности у детей дошкольного возраста // Психология и жизнь. Традиции культурно-исторической психологии и современная психология детства. Минск: БГПУ, 2010. С. 94–96.5).
8. Саввиди М.И. Логопедическая работа по формированию метаязыковой деятельности у учащихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи // Педагогика. Вопросы теории и практики Pedagogy. Theory & Practice. 2022. Т. 7, вып. 8. С. 843–849.
9. Бабина Г.В., Шарипова Н.Ю. Феномен метаязыковой способности: перспективные тенденции исследования // Преподаватель XXI век. 2012. № 1-1. С. 146–152.
10. Орлова О.С., Бабина Г.В., Шарипова Н.Ю. Дизорфография и фактор развития метаязыковой способности // Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. М.: Спутник+, 2014. С. 145–156.
11. Гривова О.Е. Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ. М.: АПК и ПРО. 2009. 120 с.

12. Бельтюков В.И. *Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия устной речи*. М.: Педагогика, 2013. 176 с.
13. Слобин Д., Грин Дж. *Психоллингвистика* / Пер. с англ. Е.И. Негневицкой, под общ. ред. и с пред. А.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1976. 336 с.
14. *Психоллингвистика* / И.В. Королева, В.И. Лубовский, Е.Е. Ляксо [и др.]; под ред. Т.Н. Ушаковой. М.: ПЕР СЭ, Ай Пи Ар Медиа, 2024. 416 с.
15. Тульviste Т.О. развитии метаязыковых способностей у детей // *Язык и структура знания*. М.: Наука; 1990. С. 113–122
16. Шахнарович А.М. Проблема формирования языковой способности // *Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи*. М.: Наука; 1991. С. 185–202.
17. Алмазова А.А., Саввиди М.И. Чтение и метаязыковая деятельность // *Наука и школа*. 2022. № 3. С. 121–130. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-3-121-130>.
18. Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты / Блинова О.И., Голев Н.Д., Вепрева И.Т. и др.; редкол.: Голев Н.Д. (отв. ред.) и др. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2009. Ч. 1. 456 с.
19. Елисеева М.Б. Метаязыковая деятельность ребенка раннего и дошкольного возраста // *Рус. яз. в шк.* 2017. № 6. С. 35–39.
20. Трифонова Т.А. Особенности языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2025. 23 с.
21. Галактионова Л.Н. К вопросу об использовании способности детей к имплицитному освоению орфографии в школьном обучении // *Филология и культура*. 2025. № 2 (80). С. 224–230. <https://doi.org/10.26907/2782-4756-2025-80-2-224-230>.
22. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида. Подготовительный класс, 1–4 / Г.В. Чиркина, Т. А. Алтухова, Ю.Е. Вятлева, Е.Н. Российская и др. М.: Просвещение. 2013. 256 с.
23. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова и др. М.: Просвещение. 2008. 48 с.

References

1. Chirkina G.V. Current issues in the development of speech therapy as a science. *Defektologiya*, 2012, no. 1, pp. 3–9. (In Russian)
2. Miklyaeva Yu.V., Miklyaeva N.V. *Razvitie yazykovoi sposobnosti u detei 4–5 let* [Linguistic Ability Development in Children Aged 4–5 Years]. Moscow, Sfera, 2021. 64 p. (In Russian)
3. Kargin S.T., Shmanova A.Zh. Developing linguistic ability in preschool children through speech therapy aimed to overcome general speech underdevelopment of levels I and II. *Pedagogicheskaya Nauka i Praktika*, 2022, no. 2 (36), pp. 104–112. (In Russian)
4. Batterink L.J., Paller K.A., Reber P.J. Understanding the neural bases of statistical and implicit learning. *Topics in Cognitive Science*, 2019, vol. 11, no. 3, pp. 482–503. <https://doi.org/10.1111/tops.12420>.
5. McGregor K.K., Ohlmann N., Eden N., Arbisi-Kelm T., Young A. Abilities and disabilities among children with developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2023, vol. 54, no. 3, pp. 927–951. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00070.
6. Soares A.P., Gutiérrez-Domínguez F.-J., Oliveira H.M., Lages A., Guerra N., Pereira A.R., Tomé D., Lousada M. Explicit instructions do not enhance auditory statistical learning in children with developmental language disorder: Evidence from event-related potentials. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 13, art. 905762. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.905762>.
7. Dubinina D.N. Development of metalinguistic activity in preschool children. In: *Psikhologiya i zhizn'. Traditsii kul'turno-istoricheskoi psikhologii i sovremennaya psikhologiya detstva* [Psychology and Life.

- Traditions of Cultural-Historical Psychology and Modern Child Psychology]. Minsk, BGPU, 2010, pp. 94–96. (In Russian)
8. Savvidi M.I. Speech therapy to develop metalinguistic skills in elementary school students with severe speech disorders. *Pedagogika. Voprosy Teorii i Praktiki (Pedagogy. Theory & Practice)*, 2022, vol. 7, no. 8, pp. 843–849. (In Russian)
 9. Babina G.V., Sharipova N.Yu. The phenomenon of metalinguistic ability: Promising research trends. *Prepodavatel' XXI Vek*, 2012, no. 1-1, pp. 146–152. (In Russian)
 10. Orlova O.S., Babina G.V., Sharipova N.Yu. Dysorthography and metalinguistic ability development. In: *Mezhotraslevye podkhody v organizatsii obucheniya i vospitaniya lits s ograniченными возможностями zdorov'ya* [Interdisciplinary Approaches to the Education and Upbringing of Individuals with Disabilities]. Moscow, Sputnik+, 2014, pp. 145–156. (In Russian)
 11. Gribova O.E. *Tekstovaya kompetentsiya: lingvisticheskii, psikholingvisticheskii i ontolingvisticheskii analiz* [Textual Competence: Linguistic, Psycholinguistic, and Ontolinguistic Analysis]. Moscow, APKi PPRO, 2009. 120 p. (In Russian)
 12. Bel'tyukov V.I. *Vzaimodeistvie analizatorov v protsesse vospriyatiya ustnoi rechi* [Interaction of Analyzers in the Process of Oral Speech Perception]. Moscow, Pedagogika, 2013. 176 p. (In Russian)
 13. Slobin D., Green J. *Psikholingvistika* [Psycholinguistics]. Negnevitskaya E.I. (Trans.). Leontiev A.A. (Ed., Intro.). Moscow, Progress, 1976. 336 p. (In Russian)
 14. Koroleva I.V., Lubovskii V.I., Lyakso E.E. et al. *Psikholingvistika* [Psycholinguistics]. Ushakova T.N. (Ed.). Moscow, PER SE, IPR Media, 2024. 416 p. (In Russian)
 15. Tulviste T.O. On the development of metalinguistic abilities in children. In: *Yazyk i struktura znaniya* [Language and Structure of Knowledge]. Moscow, Nauka, 1990, pp. 113–122. (In Russian)
 16. Shakhnarovich A.M. The problem of linguistic ability development. In: *Chelovecheskii faktor v yazyke. Yazyk i porozhdenie rechi* [The Human Factor in Language. Language and Speech Generation]. Moscow, Nauka, 1991, pp. 185–202. (In Russian)
 17. Almazova A.A., Savvidi M.I. Reading and metalinguistic activity. *Nauka i Shkola*, 2022, no. 3, pp. 121–130. <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-3-121-130>. (In Russian)
 18. Blinova O.I., Golev N.D., Vepreva I.T., et al. *Obydennoe metyazykovoe soznanie: ontologicheskie i gnoseologicheskie aspekty* [Everyday Metalinguistic Consciousness: Ontological and Epistemological Aspects]. Pt. 1. Golev N.D. et al. (Eds.). Tomsk, Izd. Tomsk. Gos. Pedagog. Univ., 2009. 456 p. (In Russian)
 19. Eliseeva M.B. Metalinguistic activity in early and preschool childhood. *Russkii Yazyk v Shkole*, 2017, no. 6, pp. 35–39. (In Russian)
 20. Trifonova T.A. Features of language reflection in children with different language acquisition strategies. *Extended Abstract of Cand. Sci. (Philol.) Diss.* St. Petersburg, 2025. 23 p. (In Russian)
 21. Galaktionova L.N. On using children's ability to implicitly master spelling in school education. *Philology and Culture*, 2025, no. 2 (80), pp. 224–230. <https://doi.org/10.26907/2782-4756-2025-80-2-224-230>. (In Russian)
 22. Chirkina G.V., Altukhova T.A., Vyatleva Yu.E., Rossiiskaya E.N., et al. *Programmy spetsial'nykh (korreksionnykh) obrazovatel'nykh uchrezhdenii V vida. Podgotovitel'nyi klass, 1–4* [Programs for Special (Remedial) Educational Institutions of Type V. Preparatory Class, Grades 1–4]. Moscow, Prosveshchenie, 2013. 256 p. (In Russian)
 23. Filicheva T.B., Chirkina G.V., Tumanova T.V., et al. *Programmy doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii kompensiruyushchego vida dlya detei s narusheniyami rechi* [Programs of Preschool Educational Institutions of Compensatory Type for Children with Speech Disorders]. Moscow, Prosveshchenie, 2008. 48 p. (In Russian)

Информация об авторе

Грибова Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с нарушениями речи, Институт коррекционной педагогики

E-mail: gribova@ikp.email

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6289-4703>

Author Information

Olga E. Gribova, Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Leading Researcher of Laboratory of Education and Complex Habilitation of Children with Speech Disorders, Institute of Special Education

E-mail: gribova@ikp.email

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6289-4703>

Поступила в редакцию 10.08.2025

Принята после рецензирования 15.09.2025

Принята к публикации 1.10.2025

Received August 10, 2025

Revised September 15, 2025

Accepted October 1, 2025