

РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИКИ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ

Н. В. Микляева

Московский гуманитарный педагогический институт

Поступила в редакцию 12 сентября 2010 г.

Аннотация: целью настоящего исследования явилась разработка методов диагностики языковой способности. Составление диагностической технологии на основе психолингвистического и психолого-педагогического подхода к развитию языковой способности открывает широкие перспективы для решения комплекса проблем, связанных с ранней диагностикой, адекватным прогнозом и современной коррекцией речевых нарушений.

Ключевые слова: языковая способность, речевые ошибки, речевое высказывание, технология диагностики, метод исследования.

Abstract: the purpose of the present research was development of methods of diagnostics of language ability. Drawing up of diagnostic technology on the basis of the psycholinguistic and psihologo-pedagogical approach to development of language ability opens wide prospects for the decision of a complex of the problems connected with early diagnostics, the adequate forecast and modern correction of speech infringements.

Key words: language ability, speech errors, speech production, diagnostic technology, methods of research.

Диагностика языковой способности занимала ученых на протяжении многих столетий, но подбор наиболее эффективных методов исследования стал возможным лишь с уточнением термина «языковая способность», а также с изучением особенностей развития речи в условиях дизонтогенеза [1].

Суть языковой способности заключается в том, что она представляет собой особый род интеллектуальной и речевой активности, направленный на овладение языком как знаково-символической системой и проявляющийся в творческом использовании усвоенных ранее средств языка. Специфика языковой способности в том, что она формируется только в процессе общения взрослого и ребенка по поводу любой совместной деятельности, тесно связана с особенностями развития высших психических функций и в конечном счете определяет трудности в усвоении человеческой культуры [2].

В последние десятилетия поиск путей совершенствования коррекционно-логопедической работы привел к сближению логопедии с психолингвистикой. Многие авторы (Е. Н. Винарская, О. Е. Грибова, Л. Н. Ефименкова, Л. Б. Халилова, С. Н. Шаховская и др.) в качестве основного дефекта детей с общим недоразвитием речи стали называть дефицитность языковой способности [3].

При дефицитности языковой способности происходит «сбой» в развитии коммуникативной, ритмической, познавательной, символической и других способностей, что выражается в снижении способности к усвоению эталонов, символов, условных

заместителей, моделей (Ю. Ф. Гаркуша, Б. М. Гриншпун, Л. Н. Ефименкова, В. А. Ковшиков, Е. М. Маслюкова, В. И. Селиверстов, Л. Г. Соловьева, В. В. Юртайкин и др.). За рубежом подобные представления вылились в теорию ресурсного дефицита (М. Джаст, П. Карпентер, В. Маркс, С. Морган и др.). Согласно данной теории, у детей с речевыми нарушениями отмечаются серьезные ограничения в ситуациях, требующих решения комплексных когнитивных и языковых задач, таких, например, как порождение высказывания, невозможность выполнять несколько языковых операций одновременно и феномен контекстуальной зависимости ошибок фонологического и грамматического программирования. В связи с этим ряд специалистов связывают дефицитность языковой способности с расстройством общей способности к обучению (М. Соорер, Т. Паус, К. Ругх и др.).

Замедленный темп развития языковой способности, наличие специфических особенностей в формировании языковых ориентировок наиболее сильно отражаются на обучаемости детей с общим недоразвитием речи (ОНР) I–III уровней (по классификации Р. Е. Левиной). В меньшей степени он оказывает влияние на детей со слабо выраженными проявлениями дефицитности языковой способности (IV уровень ОНР, по Т. Б. Филичевой), однако при поступлении в школу у них также отмечается недостаточный уровень «школьной зрелости», в дальнейшем влияющий на возникновение затруднений в школьной адаптации [4]. Это определяет интерес исследователей к изучению проявлений языковой способности и ее влияния на успешность компенсации речевого нарушения в условиях кор-

рекцияльно-педагогического процесса.

Целью нашего исследования явилась разработка методов диагностики языковой способности. Для ее осуществления мы поставили следующие задачи:

- на основе анализа литературы уточнить понятие языковой способности;
- проанализировать эффективность существующих методов диагностики языковой способности и разработать технологию диагностики языковой способности дошкольников;
- описать особенности проведения диагностики языковой способности для детей с ОНР.

Мы предположили, что диагностика языковой способности будет более эффективна, если разработать технологию ее проведения, которая зависит от характера предъявления инструкций, использования диагностического языкового и наглядного материала, наличия обучающей помощи, блочно-модульного типа предъявления заданий, а также выделения более точных критериев диагностики.

В процессе исследования использовались следующие методы: анализ литературы по теме исследования, комплексное медико-психолого-педагогическое и логопедическое исследование детей с ОНР; сравнительный анализ данных логопедического обследования детей дошкольного возраста, вошедших в экспериментальную и контрольную группы; лонгитюдинальное изучение особенностей динамики развития и структуры языковой способности детей с неосложненными и осложненными формами ОНР (младший, средний и старший дошкольный возраст); методы «мозгового штурма» и дискуссии педагогов-экспериментаторов, сетевого взаимодействия и логопедического консультирования; наблюдение по специально разработанным анкетам, опросы педагогов и родителей; обобщение и оценка педагогического опыта, анализ медико-психолого-педагогической документации, метод логического анализа, метод экспертных оценок, методы математической обработки результатов исследования (метод переводы «сырых» баллов в процентную шкалу и др.), количественно-качественный анализ результатов исследования.

В ходе теоретического исследования было доказано, что чувство языка тесно связано с развитием языковой способности. Согласно нашему представлению, оно состоит из топонимической, метрической и композиционной, проектировочной подструктур, опирающихся на комплекс фонетико-семантических и фонетико-синтаксических языковых ориентировок по памяти и аналогии и характеризует специфику стратегии овладения языковой системой у детей. Например, разницу в стратегиях овладения языком у детей младенческого возраста отмечали такие исследователи, как И. А. Сикорский, у детей раннего воз-

раста – С. Н. Цейтлин, у дошкольников – Е. Д. Божович, М. К. Кабардов, Ф. Кайнц и др.

Кроме чувства языка к понятийно-терминологическому полю языковой способности как термина относятся парные (языковая активность, чувство языка и др.), сравнительные (языковая, речевая, коммуникативная компетенция и др.) и взаимообусловленные (языковая установка, языковая аналогия, упреждающий синтез речи и др.) термины. Это обусловило существование в течение долгого времени термина как провизорного термина, т.е. находящегося в стадии становления, и, как следствие, вызвало затруднения в разработке методик диагностики и развития языковой способности у дошкольников. Поскольку исследования были осуществлены в рамках разных подходов, то это не позволило сформировать целостное представление о механизмах и динамике развития данной способности у детей, особенностях ее структуры в разные возрастные периоды и проявлений у разных категорий дошкольников: детей с нормальным и нарушенным развитием речи, с нарушением слуха и интеллекта и т. д.

В экспериментальной части исследования дан критический обзор существующих методик диагностики языковой способности детей дошкольного возраста с позиций психолого-педагогического (Н. А. Горлова, Е. Н. Негневицкая, Е. Н. Пузанкова, Е. Торренс и др.) и психолингвистического (Л. Р. Аносова, Дж. Мак-Карти, С. Кирк, Э. П. Пуошлене, Т. В. Рябова и др.) подходов, на основе чего представлена обобщающая их авторская диагностическая технология и описаны результаты ее апробации [5].

Разработанная нами диагностическая технология представляет собой систему:

- принципов диагностики (принципы индивидуального подхода к предъявлению инструкций и дифференцированной помощи, оценки зоны актуального и ближайшего развития, динамического характера исследования, логического, корреляционного и контекстного анализа результатов диагностики);
- методов диагностики (непосредственное наблюдение за общением детей во время свободной деятельности и в процессе организованных занятий; изучение психолого-педагогической документации, медицинских и речевых карт детей, заключений ЭЭГ-обследования воспитанников с общим недоразвитием речи; беседы с детьми, их родителями и педагогами; анкетирование родителей дошкольников и педагогов ДОУ; лабораторный эксперимент; статистические методы анализа и сравнения данных);
- диагностических заданий, построенных по блочно-модульному типу: по 6 заданий для выявления системы языковых ориентировок:
 - в синтаксическом компоненте языковой способности (ознакомительная беседа с ребенком, подбор

слова по аналогии, оценка чувства синтаксической функции слова и умения выделять темо-рематические отношения в предложении, составление предложений из начальных форм слов, выявление возможностей синтаксического прогнозирования, «чувства грамматической правильности высказывания»);

– в семантическом компоненте (рассказ по аналогии, объяснение ребенком значений малоизвестных слов, определение значений несуществующих слов, понимание текста «Лингвистической сказки», словообразование разных частей речи (существительных, прилагательных и глаголов), определение внутренних связей текста (по его началу и концу));

– в фонологическом компоненте языковой способности (выявление артикуляционных возможностей детей, возможностей восприятия артикуляционной позы, осознанности представлений об особенностях произнесения звуков, сформированности звуко-слоговой структуры слова и навыков звукового синтеза, представлений о звуке как смысловоразличителе, навыков языкового анализа);

- инструкций, языкового и наглядного материала;
- видов обучающей помощи;
- индикаторов развития (успешность выполнения заданий в целом, устойчивость и переключаемость языковой установки, уровень языковой ориентировки (по подражанию, образцу, памяти, аналогии, с опорой на чувство языка), коэффициент корреляции между компонентами языковой способности, индексы их удельного веса, наличие взаимосвязи с другими компонентами языковой способности и др.).

Обратимся теперь к рассмотрению результатов, полученных нами в ходе апробации данной технологии и последовательно раскрывающих специфику развития языковой способности детей данного контингента (количественный и качественный анализ).

Исследованием были охвачены 602 ребенка: 170 детей младшего дошкольного возраста и 432 ребенка старшего дошкольного возраста. В экспериментальную группу входили 238 испытуемых с общим недоразвитием речи (I–III уровней, по классификации

Р. Е. Левиной), в контрольную группу – 364 нормально развивающихся ребенка. Статистический анализ результатов проводился с помощью коэффициентов Стьюдента (двухвыборочный гетероскопический Т-тест) и Пирсона (корреляционный анализ). Это подтвердило статистическую значимость различий между детьми с нормальным и нарушенным развитием речи (в основном, при 98–99 % значимости различий), а также между испытуемыми из контрольной и экспериментальной групп (значимость различий в зависимости от возраста воспитанников и параметров сравнения колеблется от 95 до 100 %).

Результаты исследования дают основание предполагать, что в развитии языковой способности детей с общим недоразвитием речи действуют те же психолого-педагогические закономерности, что и у их нормально развивающихся сверстников: увеличение языковой способности с возрастом, выделение ведущего компонента языковой способности на каждом возрастном этапе, налаживание интеграционных связей между компонентами языковой способности. Вместе с тем нельзя не заметить своеобразия ее развития (табл. 1).

Из анализа таблицы следует вывод, что особенностями языкового развития детей с общим недоразвитием речи являются более низкие показатели языковой способности, чем у нормально развивающихся детей, и замедление темпов их роста (кроме детей 6 – 7 лет). Развитие языковой способности с осложненными формами общего недоразвития речи, напротив, идет несколько скачкообразно: небольшой прирост в 3 – 4 и 5 – 6 лет и резкий скачок в 4 – 5 и 6 – 7 лет.

Это обусловлено тем, что для детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характерны нарушение формирования комплексных познавательных-языковых, коммуникативно-языковых, ритмически-языковых и других ориентировок; затруднения в переносе названных ориентировок на языковой материал и интеграции в систему (ориентировка по подражанию, по образцу, памяти, анало-

Т а б л и ц а 1

Сравнительная характеристика развития языковой способности у детей

Категория детей	Возраст			
	3 – 4 года (младшая группа)	4 – 5 лет (средняя группа)	5 – 6 лет (старшая группа)	6 – 7 лет (подготовительная группа)
Нормально развивающиеся	55,4	70,6	80,0	85,8
Дети с общим недоразвитием речи	34,0	49,9	59,8	70,7

гии и ориентировка на «чувство языка»). Как следствие, у младших дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается рассогласование языковых ориентировок и всех компонентов языковой способности (синтаксического, семантического, фонологического).

У старших дошкольников языковые ориентировки появляются, но долго не складываются в языковую систему: в основном, это связано с неустойчивостью языковой установки и ее соскальзывании на коммуникативную ориентировку при возникновении трудностей в восприятии и понимании речевого материала, обобщении собственного речевого опыта в процессе программирования и реализации высказывания. Это обуславливает задержку формирования языковых обобщений, противопоставлений и формирования механизмов контроля языковой правильности высказывания на основе чувства языка.

Значительное влияние на их становление оказывает структура речевого нарушения – исследование позволило выявить специфику онтогенеза языковой способности у детей с осложненными и неосложненными формами общего недоразвития речи. У первых интеграция языковых ориентировок осуществляется вокруг фонологического компонента языковой способности (под влиянием корреляционных связей языковой, коммуникативной и подражательной способностей), у вторых – вокруг синтаксического компонента языковой способности (под влиянием корреляционных связей языковой, ритмической и интеллектуальной способностей). Кроме того, обнаружены различия, касающиеся механизмов (правополушарные или левополушарные) формирования системы

языковых ориентировок относительно данных компонентов языковой способности. Это позволяет использовать результаты исследования для проведения дифференцированной диагностики воспитанников с общим недоразвитием речи в детских садах компенсирующего вида и прогноза эффективности работы с ними.

Следующая группа различий касается успешности системы языковых установок и связанных с ними языковых ориентировок – их влияния на эффективность функционирования компонентов языковой способности и их интеграцию в систему (табл. 2).

Из таблицы видно, что у нормально развивающихся детей в младшем дошкольном возрасте системообразующим, т.е. ведущим, является фонологический компонент, который обеспечивает появление ориентировки на морфемный состав слова и грамматическую значимость его компонентов – это становится основой для интеграции фонологического и синтаксического компонентов в среднем дошкольном возрасте. Затем синтаксический компонент интегрируется с семантическим, обеспечивая в старшем дошкольном возрасте возможности синтаксического прогноза высказываний и упреждающего синтеза текста. В старшем дошкольном возрасте семантический компонент выходит вперед и начинает работать в комплексе с фонологическим, переводя языковую способность на уровень языковых обобщений и противопоставлений.

Иная динамика смены ведущего компонента языковой способности у детей с общим недоразвитием речи. На ее развитие с раннего возраста начинает оказывать влияние не фонологический, а семантический

Т а б л и ц а 2

Динамика смены ведущих компонентов языковой способности на протяжении дошкольного возраста¹

Категория детей	Возраст			
	3 – 4 года (младшая группа)	4 – 5 лет (средняя группа)	5 – 6 лет (старшая группа)	6 – 7 лет (подготовительная группа)
Дети с общим недоразвитием речи				
СК	0,72	0,88	0,84	0,60
СемК	0,93	0,85	0,85	0,52
ФК	0,57	0,83	0,88	0,52
Нормально развивающиеся дети				
СК	0,11	0,91	0,88	0,12
СемК	0,39	0,83	0,79	0,74
ФК	0,88	0,92	0,40	0,81

Условные обозначения: СК – синтаксический компонент; СемК – семантический компонент; ФК – фонологический компонент.

¹ В таблице отражен коэффициент корреляции.

кий компонент. В итоге страдают обе стратегии в усвоении языка, о которых говорил И. А. Сикорский: одна – связанная с вниманием детей к звуковому облику слова и выделением в нем ударного слога, вторая – с вниманием к слоговой структуре слова и темпо-ритмической стороне фразы. Это затрудняет формирование интеграционных фонетико-семантических и фонетико-синтаксических связей, которые в это время формируются у нормально развивающихся детей. Вследствие этого дети с речевой патологией могут переходить с одного уровня общего недоразвития речи на другой, но, как точно подметил Б. М. Гриншпун, остаются «практически неговорящими детьми» [7, с. 357]. В дальнейшем, в старшем дошкольном возрасте, компоненты проходят этап интеграции, однако хотя корреляция связывает эффективность языковой способности с синтаксическим компонентом, интеграция осуществляется не вокруг него, а вокруг семантического компонента. У детей возрастает речевая активность, они стремятся использовать все типы предложений, начинают применять служебные слова (предлоги и некоторые союзы), но затрудняются при изменении коммуникативной ситуации: неустойчивость языковой установки и низкий индекс когерентности системы не дают возможности перейти на компенсаторный уровень.

Обобщая данные исследования, можно сказать, что дефицитность языковой способности у дошкольников с общим недоразвитием речи можно рассматривать как *нарушение восприимчивости к языковым регулярностям в условиях ресурсного дефицита, приводящее к формированию системы неустойчивых многочленов и невозможности выполнения метаязыковых функций*, т. е. функций оценки

возможности или невозможности разрыва речевой цепи для вставки элемента, успешного прогноза о возможности или невозможности преобразований и предвосхищения слов в предложении, контроля языковой правильности речевых высказываний и упреждающего синтеза текста и т. д. [6].

ЛИТЕРАТУРА

1. Жукова Н. С. Отклонения в развитии детской речи : учеб. пособие для студентов дефектологических и дошкольных факультетов педагогических вузов / Н. С. Жукова. – М. : Энергомаш, 1994. – 128 с.
2. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников : проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33–44.
3. Психоллингвистика и современная логопедия / под ред. Л. Б. Халиловой. – М. : Экономика, 1997. – 304 с.
4. Филичева Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада : учеб. пособие для студентов дефектологических факультетов, педагогических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов и родителей / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : МГЗПИ, 1991. – 188 с.
5. Гладких Л. П. Экспресс-диагностика развития детей : материалы для тематического контроля / Л. П. Гладких, Н. В. Микляева. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 104 с.
6. Корнев А. Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.04. / А. Н. Корнев. – СПб., 2006. – 515 с.
7. Гриншпун Б. М. Алалия // Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Б. М. Гриншпун, С. Н. Шаховская ; под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. доп. – М. : Гуманитар. изд. центр. ВЛАДОС, 2008. – 703 с.

Московский гуманитарный педагогический институт

Микляева Н. В., кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и методики дошкольного образования

E-mail: 461119@post.ru

Тел.: 8-499-412-06-79

Moscow Teachers' Training Institute for the Humanities

Miklyayeva N. V., Candidate of Sciences (Pedagogy), Head of the Department of Pedagogy and Methods of Pre-school Education

E-mail: 461119@post.ru

Тел.: 8-499-412-06-79