

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

УДК 159.97

О. А. Соловей

Дослідження дитячого мовлення завжди цікавило науковців різноманітних галузей. У психолінгвістиці найбільш детального вивчення набув початковий етап мовленнєвого розвитку дитини. Значно менше висвітлено в психологічній науці період мовленнєвого розвитку дітей, коли вони ще до початку навчання в школі, у віці 3–6 років, вільно використовують мову для спілкування з ровесниками та дорослими. Мовлення дитини розглядається нами з точки зору його багатоаспектності, а саме з позицій лінгвістичного, психологічного та психолінгвістичного аспектів. Вивчення дитячого мовлення в лінгвістичному плані передбачає аналіз засвоєння норм словника, граматики, фонетики, інтонаційної виразності тощо. У психологічному контексті мовлення вивчається як взаємозв'язок різних сторін психіки, тому що мовленнєва діяльність займає центральне місце в процесі психічного розвитку особистості та розглядається як психічний процес, який пов'язаний з усіма пізнавальними процесами. У психолінгвістиці мовленнєва діяльність розглядається як психічна діяльність людини, у якій розрізняють такі основні етапи, як сприймання, розуміння та породження мовлення.

Таким чином, до основних завдань цієї статті належать, по-перше, теоретичний огляд психолінгвістичних особливостей мовленнєвого розвитку дитини, а по-друге, експериментально-діагностичне вивчення мовлення дітей дошкільного віку.

Мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку – це процес набуття оптимального щодо віку кола лінгвістичних уявлень, граматичних умінь і навичок, розвиненість мовлення, сформованість мовленнєвої активності, самостійність у наслідуванні мови та оволодінні лінгвістичною інформацією, уміння використовувати різноманітні засоби спілкування.

Дослідники виділяють різну кількість етапів становлення мовлення дітей, по-різному називають їх, указують вікові межі кожного. У дослідженнях О. М. Гвоздева простежується послідовність появи в мовленні дитини різних частин мови, словосполучень, різних видів речень. О. М. Леонт'єв виділяє 4 етапи становлення мовлення дітей: підготовчий – до 1 року; переддошкільний етап першопочаткового оволодіння мовою – до 3 років; дошкільний – з 3 до 7 років; шкільний [4]. В інших дослідженнях виділяють стадії довербального і вербального розвитку дитини.

Узагальнюючи дані досліджень, при різноманітних підходах до періодизації розвитку мовлення дитини, виділяють такі періоди:

I період – період речень, який має два етапи: 1) етап однослівного речення; 2) етап речення з декількох слів;

II період – період засвоєння граматичної структури речень, що має 3 етапи: 1) етап формування перших форм; 2) етап використання флексійної системи мови для вираження синтаксичних зв'язків слів; 3) етап засвоєння службових слів;

III період – засвоєння морфологічної системи рідної мови.

Л. В. Засєкіна, С. В. Засєкін виділяють такі важливі аспекти дослідження мовленнєвої генези дітей дошкільного віку, як кількість слів у монологічному та діалогічному мовленні дитини з різною кількістю складів, довжина діалогів, сформованість фонетичних, лексичних і граматичних навичок та аналіз пауз у мовленні дітей [2]. Саме ці аспекти ми розглянемо детальніше.

Дитина дошкільного віку оволодіває граматичною будовою мови в нерозривному зв'язку зі своїм психічним розвитком, у єдності з розвитком предметно-практичної діяльності, мислення, спілкування. Проблема формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку є досить складною і багатоаспектною. До неї звертались психолінгвісти, лінгвісти, педагоги, логопеди, дефектологи (А. М. Богуш, О. М. Гвоздєв, Л. О. Калмикова, Г. І. Ніколайчук, І. А. Рум'янцева, Ф. О. Сохін, В. В. Тищенко, І. А. Зимня, М. К. Шеремет та ін.) [3; 5; 6]. Вивченню психологічних закономірностей

формування граматично правильного мовлення присвячено низку досліджень (Л. С. Виготський, О. О. Леонтьєв, О. Р. Лурія, Є. Ф. Соботович, Ф. О. Сохін та ін.) [1; 4; 5]. Різні явища граматичної будови мови (морфології, словотворення, синтаксису) дитина дошкільного віку засвоює по-різному, на кожному віковому етапі є свої досягнення і невдачі. Спочатку дитина оволодіває у молодшому та середньому дошкільному віці системою словозміни – відмінювання, дієвідмінювання, а потім у старшому – способами словотворення.

Протягом дошкільного віку відбувається також збагачення лексики дитини. Закінчується оволодіння нею граматичною будовою рідної мови. Функції і форми її мовлення розвиваються та ускладнюються. Дитина оволодіває всіма основними формами мовлення, які притаманні дорослому.

У старшому дошкільному віці зростає цікавість дітей до звукового оформлення слів. Прислухаючись до мови дорослого, дитина намагається знайти подібність у звучанні слів і нерідко може сама підбирати пари слів. Деякі діти, фіксуючи неправильність вимови у своїх однолітків, можуть не помічати порушень власного мовлення. Це говорить про недостатній розвиток самоконтролю.

Також у цей період відмічено у дітей великий потяг до рими. Граючись зі словами, деякі римують їх, створюючи власні невеличкі віршики. Таке прагнення закономірне, воно сприяє розвитку в дитини уваги до звукової сторони мовлення, розвиває мовленнєвий слух і вимагає всякого сприяння з боку дорослих.

На п'ятому році життя дитини вже достатня рухливість м'язів артикуляційного апарату, що дає можливість здійснювати більш точні рухи язиком, губами, що необхідно для вимови складних звуків. У висловлюваннях п'ятиліток суттєво змінюється зміст, на який впливає загальний розвиток дітей, розвиток їх здатності спостерігати, порівнювати, узагальнювати, збільшення словника тощо. Висловлювання п'ятиліток стають більш зв'язними, об'ємними, інформативними, вони тематично завершені, є всі структурні компоненти, установлюються зв'язки між окремими реченнями.

Достатньо розвинутий мовленнєвий слух дитини дає їй можливість розрізняти в мовленні дорослих підвищення і пониження сили голосу, помічати прискорення та уповільнення темпу мовлення, уловлювати різні засоби виразності. Наслідуючи дорослих, діти можуть і самі досить точно відтворювати різні інтонації: підвищувати і понижати тон голосу, виділяти у фразах окремі слова, правильно витримувати паузи, виражати емоційно-вольове ставлення до висловленого. Діти вже вміють не тільки говорити достатньо голосно, але й слідкувати за гучністю мовлення оточуючих. Вони здатні міняти гучність голосу з урахуванням змісту висловлювання. Таким чином, можливості дітей у використанні свого голосового апарату значно розширюється. Міняючи гучність, темп мовлення, діти починають ширше використовувати інтонаційні засоби виразності, більш точно виражати свої думки, виразно переказувати тексти.

Дослідження проводилося на базі двох дошкільних закладів Рівненської області й охоплювало 60 дітей віком 5–6 років.

Для експериментального дослідження мовлення було виділено дві групи шляхом анкетування батьків і вихователів стосовно наявності у дитини симптомів гіперактивного розладу та дефіциту уваги (ГРДУ): групу дітей з гіперактивним розладом і дефіцитом уваги та групу дітей без цього розладу.

Якщо розглядати мовлення дитини як вираження психічних процесів і закономірностей, то цілком доречним є припущення про специфіку мовленнєвої діяльності дітей з ГРДУ. Адже основними симптомами цього розладу є порушення уваги, самоконтролю та надмірна імпульсивність дитини. Ми також припускаємо, що певні особливості мовленнєвої діяльності дітей з ГРДУ будуть виявлятися на рівні сприйняття, розуміння та породження мовлення. Якщо виходити з того, що процес сприймання мовлення ґрунтується на загальних закономірностях сприйняття, то цілком очевидно, що поліморфний за своєю природою розлад не може не відбиватись на цілісності, структурності, константності й осмисленості цього процесу. Дефіцит уваги та порушення вольового контролю поведінки дитини з ГРДУ буде впливати не

лише на порушення процесу сприймання, але й на процеси розуміння мовлення, адже для виокремлення з потоку інформації суттєвих моментів, смислу сказаного потребує зосередженості та концентрації уваги.

Основним діагностичним інструментарієм для дослідження особливостей мовленнєвої діяльності слугував Гейдельбергський тест [2]. Тест містить батарею субтестів:

1. Розуміння граматичних структур (ГС).
2. Утворення однини – множини іменників (МО).
3. Імітація граматичних структур (ІГ).
4. Корекція семантично невірних речень (КС).
5. Словотвір (СТ).
6. Варіації назв (ВН).
7. Класифікація понять (КП).
8. Розповідь для запам'ятовування (ОЗ).
9. Утворення ступенів порівняння прикметників (ПП).
10. Взаємозв'язок вербальної та невербальної інформації (ВНІ).
11. Кодування і декодування наявної інтенції (КД).
12. Конструювання речень (КР).
13. Знаходження слів (ЗС).

Відповіді дітей на субтести Гейдельберського тесту оцінювались таким чином: 0 – дитина не впоралася із завданням, 1 – частково впоралася, 2 – повністю виконала завдання.

Значущі відмінності між показниками виконання різних видів субтестів установлювалися за допомогою процедури однофакторного дисперсійного аналізу комп'ютерного забезпечення Microsoft Excel. Розгляд результатів кореляційного аналізу свідчить про те, що дана методика показує явну картину мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку. Практично всі субтести взаємопов'язані, що дає можливість установити процес взаємовпливу різних компонентів мовленнєвої діяльності на кінцевий результат мовленнєвого

процесу. Тобто мовленнєва діяльність, яка досліджується різними блоками (субтестами) тесту, є цілісною, що зумовлює взаємодію різних видів мовлення.

Аналіз результатів дослідження свідчить про відмінності у групах досліджуваних при виконанні деяких субтестів, а саме при виконанні субтесту № 2 “Утворення однини – множини іменників”. Дітям показували картинки з різними предметами і тваринами. Експериментатор говорив, як називається один предмет, і просив дитину сказати, як називається багато таких предметів, і навпаки. Гірше впорались із цим завданням діти із гіперактивним розладом та дефіцитом уваги ($F = 0,65$), а діти без ГРДУ виявили вищий рівень виконання субтесту ($F = 1,30$, при $p \leq 0,01$). Ніхто із групи дітей з ГРДУ не зміг відповісти вірно, а лише частково їхні відповіді можна назвати правильними; 7 дітей цієї групи взагалі не впорались із завданням.

Значущі відмінності спостерігаються у результатах виконання субтесту № 4 “Корекція семантично невірних речень”. Експериментатор проголошував речення, у якому одне слово використано невірно, та просив виправити помилку. Якщо дитина не могла виконати це завдання, експериментатор сам виправляв помилку та надавав пояснення, після чого пропонувалось нове речення. Діти з ГРДУ важко засвоювали зміст завдання, виникали труднощі у побудові відповіді ($F = 0,76$). Їм було тяжко зорієнтуватись, яке саме слово використано не правильно. Загалом затрачалось значно більше часу на тренувальні вправи такого характеру, аби діти зрозуміли суть самого завдання. Дошкільники без ГРДУ мали трохи вищий результат ($F = 1,16$ при $p \leq 0,01$).

Значущі відмінності ($p \leq 0,01$) у двох групах досліджуваних спостерігалися також при виконанні субтесту № 6 “Варіації назв”. Експериментатор пропонував картинки із зображеннями людей, розповідав про них і після цього ставив запитання стосовно родинних зв'язків цих людей. Наприклад: “Це – чоловік. Його звати Петро Тищенко. Як його називає його син? Як його називає його брат? Як його називає його онук?”

Найкраще виконали це завдання діти групи норми ($F = 1,12$), тоді як діти ГРДУ мали нижчі результати ($F = 0,71$ при $p \leq 0,01$). Діти без ГРДУ, якщо і

припускалися помилок, то після пояснення експериментатора чергове завдання виконували правильно, тоді як дітям із ГРДУ було важко виконати це завдання, незважаючи на пояснення експериментатора. Вони потребували багаторазового пояснення, після чого починали частково правильно виконувати завдання.

Значущі відмінності також спостерігаються у результатах виконання субтесту № 7 “Класифікація понять”. Дітям пропонувалося 30 картинок із малюнками предметів та 6 карток із поняттями, які об’єднують предмети на картинках. Серед понять було представлено продукти, інструменти, транспорт, рослини, тварини, одяг. Експериментатор називав поняття і досліджувані повинні були знайти всі картинки, які об’єднуються названим поняттям. Вищі показники у виконанні цього субтесту виявили діти групи норми ($F = 1,07$), дещо нижчі діти із ГРДУ ($F = 0,71$ при $p \leq 0,01$). Слід зазначити, що для певної кількості дітей поняття “транспорт” було незнайоме і діти не знали значення цього слова, що збивало їх з пантелику.

При виконанні субтесту № 8 “Розповідь для запам’ятовування” нами було помічено, що діти ГРДУ задавали багато уточнювальних питань, вони переказували розповідь більш схематично, тоді як діти групи норми прагнули прикрасити розповідь доповненнями. Вищі показники у виконанні цього субтесту виявили діти групи норми ($F = 0,90$), значно нижчі – діти із ГРДУ ($F = 0,41$ при $p \leq 0,01$).

Значущі відмінності у показниках двох груп досліджуваних було встановлено також при виконанні субтесту № 9 “Утворення ступенів порівняння прикметників”. Експериментатор демонстрував малюнки із трьома сукнями різного ступеня забруднення та надавав пояснення: “Ми бачимо три сукні, і на усіх є бруд. На цій менше, на цій більше, а на третій ще більше. Ми можемо сказати, що ця сукня брудна, а ця ...?” За аналогією пропонуються інші приклади. Жодна дитина із ГРДУ не змогла впоратись із завданням. Під час виконання цього субтесту діти просто замовкали і не хотіли говорити або ж відходили від теми і займались сторонніми речами. Тому у дітей з ГРДУ показники доволі низькі ($F = 0,71$). Дещо вищі показники при виконанні цього субтесту, як і попередніх, спостерігаються у дітей без ГРДУ ($F = 1,90$ при $p \leq 0,01$).

Слід зазначити, що в ході проведення дослідження діти з ГРДУ поводитися більш розкуто, але постійно відволікалися і привернути їхню увагу вдавалося лише після тривалої паузи. Мовлення дітей було не дуже змістовним і логічно пов'язаним. Увагу дітей привертав кабінет психолога, і діти починали згадувати ігри, у які вони грали в ньому, і налаштувати їх на роботу було дещо складно. Діти без ГРДУ давали кращі результати, хоча затрачали на розв'язування поставлених завдань більше часу.

Отже, результати емпіричного дослідження мовлення дітей дошкільного віку дають змогу дійти таких висновків. Виявлено статистично значущі відмінності у мовленні дітей з ГРДУ та дітей без розладу. Існують певні особливості мовленнєвої діяльності дітей з гіперактивним розладом та дефіцитом уваги, що виявляється у використанні семантичних і граматичних знань протягом їх мовленнєвої діяльності. Проте слід відзначити виявлений достатньо низький рівень мовленнєвої компетентності як у дітей з ГРДУ, так і у дітей групи норми. Ми припускаємо, що уява дітей діє у знайомому просторі і блокується, коли потрібно зробити щось неординарне, незвичне, те, чого вони не виконували раніше. Діти досить часто діють за знайомими зразками, їх активний мовленнєвий словник невеликий, а тому їм складно фантазувати, створювати нові персонажі, доповнювати розповідь різноманітними образами.

Тому проблема дитячого мовлення потребує подальших комплексних досліджень, спрямованих на вивчення мовленнєвої діяльності у сукупності пізнавальної, емоційної та мотиваційної сфер дитини, а також розробки відповідних корекційних і розвивальних впливів на мовленнєвий розвиток дитини.

Список використаної літератури

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное. (Собрание трудов.) / Л. С. Выготский. – Текстологический комментарий И. В. Пешкова. – М. : Лабиринт, 2001. – 368 с.
2. Засекіна, Л. В. Психолінгвістична діагностика : навч. посіб. / Л. В. Засекіна, С. В. Засекін. – Луцьк : РВВ “Вежа” Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 188 с.

3. Зимняя, И. А. Речевой механизм в схеме порождения речи / И. А. Зимняя // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – 218 с.
4. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл; СПб. : Лань, 2003. – 287 с.
5. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку : монографія / Л. О. Калмикова, Н. В. Харченко, С. Д. Дем'яненко, Л. А. Порядченко; за заг. ред. Л. О. Калмикової. – К. : Вид-во “ПП Медведєв”, 2007. – 304 с.
6. Румянцева, И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : ПЕРСЭ; Логос, 2004. – 319 с.