

4. Цветкова Л.С. О восстановлении речи при моторной афазии. М., 1974.
5. Шохор-Троцкая М.К. Логопедическая работа с больными с афазией после нарушения мозгового кровообращения на раннем этапе восстановления. Дисс. Канд.. М., 1966.

УДК 376.3

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ БУДОВИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ У НОРМІ ТА ПРИ ПАТОЛОГІЇ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Савінова Н.В.

кандидат педагогічних наук, доцент
Миколаївський національний
університета імені Ф.О.Сухомлинського

У статті автор досліджує проблему формування граматичної будови мовлення у дітей у нормі та при патології мовленнєвого розвитку, взаємозалежності і взаємозв'язку різних компонентів мовлення (звукової сторони слова, його лексичного і граматичного значень)

В статье автор исследует проблему формирования грамматического строя речи у детей в норме и при патологии речевого развития, взаимосвязи разных компонентов речи (звуковой стороны слова, его лексического и грамматического значений)

In the article the author explores the problem of grammatical structure forming of children's speech in normal and pathological speech development, the relationship of the different components of speech (sound of the word, its lexical and grammatical meanings)

Ключові слова: граматична будова мовлення, дихотомічний характер розвитку фонематичної системи, субститути, дизонтогенез, онтогенез, деревоподібна ієрархічна структура

Ключевые слова: грамматический строй речи, дихотомический характер развития фонематической системы, субституты, дизонтогенез, онтогенез, древоподобная иерархическая структура

Keywords: grammatical structure of speech, the dichotomous nature of the phonemic system, substitutes, dysontogenesis, ontogenesis, tree-type hierarchical structure

У роботах Г.Гутцмана, О.В.Правдіної, Л.В.Мельхової, О.А.Токарєвої, І.І.Панченко, Р.І.Мартінової розглядаються питання симптоматики дизартричних розладів, у дослідженнях Л.В.Лопатіної, Н.В.Серебрякової, Е.Я.Сизової, Е.К.Макарової, Є.Ф.Соботович та ін. піднімаються питання діагностики стертої дизартрії, диференціації навчання і логопедичної роботи в групах дошкільників зі стертою дизартрією. Ряд авторів (Є.Ф.Соботович, Л.В.Лопатіна та ін.) відмічають вторинний недорозвиток граматичної будови мовлення у дітей зі стертою формою дизартрії, однак питання про особливості формування граматичної будови мовлення у дітей зі стертою формою дизартрії залишається недостатньо дослідженим у логопедії.

Л.В.Лопатіна зазначає, що з точки зору рівня несформованості граматичної будови мовлення, категорія дітей зі стертою дизартрією характеризується неоднорідністю, варіативністю симптоматики: від незначної затримки формування морфологічної і синтаксичної системи мови до виражених аграматизмів в експресивному мовленні.

Постановка проблеми. Основним механізмом несформованості граматичної будови мовлення у дітей зі стертою дизартрією є порушення диференціації фонем, що викликає труднощі у розрізненні граматичних форм слова через нечіткість у формуванні слухового і кінестетичного образу слова, особливо закінчень. У зв'язку з цим переважно страждає морфологічна система мови, формування якої є тісно пов'язаною з протиставленням закінчень за їх звуковим складом (Л.В.Лопатіна, Н.В.Серебрякова).

Взаємозалежність різних компонентів мовлення може бути представлена через взаємозв'язок звукової сторони слова, його лексичного і граматичного значень. Так, зміна кількості, характеру і розташування звуків у слові змінює його лексичне значення, а інколи й граматичне. Взаємозв'язок різних компонентів мовлення спостерігається в процесі його розвитку. Фонетичний розвиток сприяє накопиченню словника й розширенню граматичних засобів.

Розвиток мовлення відбувається за принципом системогенезу, який становить специфічну закономірність розвитку організму, основною особливістю якого є нерівномірний розвиток функціональних систем, які формуються поступово.

Мета статті полягає у дослідженні проблеми формування граматичної будови мовлення у дітей у нормі та при патології мовленнєвого розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. Найважливішим утворюючим фактором є конкретний результат діяльності системи. Для мовленнєвої системи таким результатом є комунікація, що складає основну функцію мовлення (Н.І.Жинкін, О.О. Леонтьєв та ін.).

Великого значення мають наукові дослідження вченого-фізіолога М.І.Красногорського щодо особливостей утворення безпосередньо мовних рефлексів. За даними його досліджень, до шостого місяця у дітей з'являються перші мовленнєві шуми – глоткові, гортанні, піднебінні, язикові, губні та інші, що поступово перетворюються на мовленнєві звуки. У другій половині першого року окремі звуки зливаються у склади, а наприкінці першого року склади поєднуються в найпростіші слова. При утворенні слова великого значення набуває сила подразника. Другий рік життя дитини, на думку М.І.Красногорського, є періодом бурхливого розвитку її словника, оволодіння граматичною будовою мовлення. Трирічна дитина вже правильно вживає відмінки, особи, дієслівні форми, що становлять матеріальну основу дитячого мислення. На четвертому році життя розвивається діалогічне мовлення, збагачується словник, удосконалюється граматична будова мовлення.

Одним з основних принципів, що лежать в основі оволодіння дитиною мовлення, є принцип розвитку, відповідно до якого існують загальні закономірності онтогенезу мовлення в умовах нормального і аномального розвитку (Л.С.Виготський). Саме тому при вивченні процесу формування мовлення у дітей з ТПМ необхідно враховувати його основні закономірності. У зв'язку з цим постановка проблеми формування мовлення у дітей з тяжкою мовленнєвою патологією передбачає вивчення нормального онтогенезу.

У процесі мовленнєвого розвитку нормальної дитини формується і розвивається мовленнєва (лінгвістична) здатність, що виявляється у створенні вербальних асоціацій; швидкість і легкість створення функціонально-лінгвістичних узагальнень, що виявляються у формуванні «чуття правильності» мовлення.

У процесі розвитку специфічних функцій людини, в тому числі мовленнєвої, вирішальну роль відіграють соціальні фактори. Так, у дітей, позбавлених слуху, усне мовлення не розвивається, тому що для його засвоєння є необхідними спеціальні впливи, - зазначає В.І.Бельтюков. Учений підкреслює значення біологічних факторів, які, маючи вигляд певної системи зі своїми власними законами, можуть внести в процес розвитку мовлення позитивні тенденції [3].

Явище саморозвитку фонемної системи було представлено в роботах В.І.Бельтюкова. Автор зауважує, що простежується існування чотирьох фонемних «гнізд» (нейтральні голосні, губні, передньоязикові, задньоязикові артикуляції). Ці фонемні гнізда розвиваються своєрідно, незалежно від мови оточуючих. Своєрідність і незалежний від зовнішніх мовних впливів розвиток привели автора до думки, що чотири елементи складають базисну структуру, яку діти отримують генетичним шляхом. Послідовність появи фонем у дитячих вокалізаціях розбігається з розвитком слухового сприйняття звуків.

В.І.Бельтюков також виокремив принципи, за якими відбувається подальший розвиток звукової системи дитячого мовлення. Він описав два напрямки розвитку в кожному із вихідних «гнізд»: «вертикальний» і «горизонтальний» [1, 62; 2, 78-79]. На вертикальному шляху простежується чітка наступність появи звуків, які виникають у дитини в певному порядку: наступні звуки ніби «витаються» з попередніх; попередні деякий час виступають замісниками наступних» [1, 55]. Такі лінійні послідовності будуються в процесі дозрівання артикуляторних можливостей дитини.

Горизонтальний шлях розвитку заснований на акустичних впливах, протиставленні звучань. Як наслідок, відбувається «розщеплення» вихідної фонемі, яка спочатку представляла собою начебто «сплав» для форм, що виникають. Розщеплення «материнських» фонем здійснюється за дихотомічним принципом [2, 76]. Весь процес оперує триплетами: вихідна форма – її роздвоєння. В результаті формується «фонемне дерево» з чотирма його гілками, що складає систему фонемної будови мови дитини [1, 56]. Здібність до розщеплення фонем і послідовного нарощування триад передбачена, на думку автора, філогенетично. Протиставлення вербальних зразків пов'язано з впливом мовного оточення.

Без спеціального навчання діти дуже повільно навчаються розрізняти звуки, розуміти значення слів, а також мовлення взагалі.

Саморозвиток мовної системи дитини, що забезпечує граматичні операції представлено в роботі Т.М.Ушакової. Механізм утворення дитиною нових слів базується на двох процесах: членування на елементи сприйнятих слів і поєднання, інтеграція утворених елементів у нових комбінаціях. Ці процеси відбуваються шляхом саморозвитку: вони мають «внутрішній» характер, прямо не стимулюються мовним середовищем і проходять з використанням вербального матеріалу. Ці спонтанні аналітичні і синтезуючі процеси разом із зовнішніми мовними впливами забезпечують саморозвиток граматичної системи у вербальних структурах мови [14].

Спостереження і спеціальні дослідження свідчать про те, що перш ніж дитина навчиться безпомилково вимовляти слова, вона проходить довгий шлях удосконалення власної вимови. А.К.Маркова відмічає, що після появи слова протягом певного часу дитина неодноразово повертається до нього, при вимові то наближується, то віддаляється від правильної вимови. Перша вимова слова є початком активних пошуків на шляху до

правильного, більш-менш стабільного варіанту, який увійде у словник дитини. Цілком закономірно, що у дитини в процесі оволодіння словом спостерігаються різні помилки, без яких процес повноцінного мовленнєвого розвитку є неможливим.

Таким чином, мовлення дитини на ранніх стадіях онтогенезу характеризується наявністю системи субститутів, які забезпечують комунікацію з дорослими і виступають необхідною умовою для розвитку словоформ, адекватних загальноприйнятому мовленнєвому обіходу. Субститути характеризуються тим, що в одному слові міститься позначення певної ситуації, внаслідок якої відбувається наступна диференціація значень і смислів. Одне й те саме слово використовується дитиною як дієслово, і як іменник, тобто вона бачить предмет з боку функціонального змісту. У процесі маніпулювання з предметом дитина з'ясовує його функціональне призначення (В.І.Бельтюков)[3].

Засвоєння дії приводить у подальшому до виокремлення її від предмета, про що свідчить здібність дитини виконувати рухи, які імітують ту або іншу дію з предметом. Цей факт, вочевидь, є причиною розпаду субституту на словоформи, які мають ознаки іменника і дієслова.

Перші словоформи дитини позначають ситуацію і містять у собі суб'єкт і предикат як основні елементи думки. Активність дитини в ситуації є умовою, за якої відбувається експлікація предметного середовища словоформ і, таким чином, розвиток їх значення. Якщо виходити з того, що дитина відноситься до слова як до однієї з ознак предмета, то розмірковуючи за аналогією, - зазначає В.І.Бельтюков, - можна говорити про те, що і до дії вона повинна відноситися як до однієї з ознак предмета. В цілому, перцептивно-практичне виділення ознак складає основу генералізації і поступового виокремлення ознаки від предмета, що, в свою чергу, утворює основу для встановлення асоціативних зв'язків між ознакою і словом. У відповідності з принципом суб'єктності, мовленнєвий розвиток базується на засвоєнні моделей, паттернів, схем суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відношень (В.І.Бельтюков) [3].

Грамматична система мови, як і звукова, є бінарною. Про це йдеться в роботі Н.І.Жинкіна. «Подібно до того, як фонеми різняться бінарно за диференціальними ознаками і бінарно протиставляються в словах, так само бінарно різні словоформи в словах бінарно інтерпретуються в граматичному просторі» [7, 46].

О.М.Гвоздев відобразив етапи становлення граматичної будови мовлення. Автор зауважує, що дитяче мовлення має дві особливості. У процесі спілкування дитина широко використовує систему субститутів, які є відсутніми в мовленні оточуючих. Субститут представляє собою третій елемент, який є вихідним для утворення двох наступних елементів, у даному випадку, дієслова й іменника[5,179].

Друга особливість дитячого мовлення виражається в утворенні різного роду аналогій. Подібні словотвори не можуть запозичуватися з мовлення оточуючих, тому що там їх немає [5,179].

У процесі оволодіння граматичною будовою мови, як і при засвоєнні звукової сторони мовлення, спостерігається явище, пов'язане з переходом від загального до часткового: спочатку загальні категорії містять у собі часткові, які в процесі розвитку виокремлюються. Загальні категорії до появи часткових виступають їх субститутами. До моменту розчленування загальні категорії виступали живими елементами спілкування, тоді як на початку такими елементами були слова-корені (за О.М.Гвоздєвим), які виконували роль речень. На стадії оволодіння словесним мовленням починає формуватись звуковимова. Дослідження В.І.Бельтюкова, А.Д.Салахової показали, що послідовність появи груп звуків однакова і в лепеті і в словесному мовленні. Після двох років відбувається період накопичення слів, який в свою чергу приводить до необхідності розрізати їх в процесі спілкування. Тому звуки в мовленні починають набувати функціональну значущість, яка пов'язана з послідовним оволодінням системою протиставлень, що використовується у фонетичній системі мови [4].

У нормі дитина з самого початку оперує загальними, глобальними мовленнєвими структурами (блоками), від яких переходить до менш загальних, більш диференційованих мовленнєвих структур (В.І.Бельтюков). Так, в онтогенезі фонемної будови за одиницю можна взяти триплет, який включає вихідний і два розгалужених елементи, на які він роз'єднується.

У процесі дизонтогенезу порушується дихотомічний розвиток або в межах окремої системи (фонематичної, фонетичної, граматичної), або всієї системи мови в цілому. При патології мовленнєвого розвитку порушується можливість формування вертикальної (за рахунок рухових або апраксічних артикуляторних труднощів) або горизонтальної (при дефектах системи фонемоутворення і смислоутворення) ієрархій. Як наслідок кожне мовне утворення, що засвоюється, стає ізольованим у лінгвістичному плані і співвідноситься з певною ситуацією (Грибова О.Е.)[6].

Здібність до переходу «загальне-часткове» і «часткове-загальне» визначає ступінь оволодіння мовою і мовленням на різних рівнях і детермінує ступінь недорозвитку мовлення і стійкість дефекту до корекції.

Н.С.Жукова, вивчаючи розвиток граматичної будови в дизонтогенезі, зазначає, що на ранніх етапах грубий аграматизм є результатом нерозчленованого сприйняття мовлення оточуючих, а на більш пізніх, з появою обмеженої кількості граматичних форм проявляється їх зв'язок із зазначеними ситуаціями. Типовими є наступні

види порушень: а) позначення ситуації граматичною протоформою; б) змішування варіантів однієї граматичної форми. Таким чином спостерігається збій при зародженні триплета на різних етапах його формування [8].

Один із основних механізмів патогенезу при загальному недорозвитку мовлення – несформованість звуко-буквених узагальнень, – знаходить відображення на різних рівнях мовної системи: звукової, фонологічної, граматичної, лексичної, – в тому числі і в писемному мовленні [6].

Дефектність лексичної системи може обумовлюватися тим, що слово не виступає в ролі узагальнюючого знаку для ряду однорідних предметів, явищ, дій або якостей. Лексема проходить у своєму становленні інші етапи на відміну від онтогенетичного шляху. Триплет формується у вигляді семантично недиференційованого набору різних звукових форм одного й того ж слова. Можливо в дизонтогенезі мовленнєвого розвитку одиницею мовної системи виступає не тріада, і стійкий багаточлен, який будується з урахуванням ефекту «переднього краю» (В.І.Бельтюков).

У той же час ігнорування закінчень слів, а відповідно їх граматичного значення, обумовлює граматичний недорозвиток мовлення.

Рівень несформованості мовних узагальнень напряму корелює з рівнем розвитку мовлення. Відсутність досить чітких мовних форм в основі і на кінцях триплету перешкоджає подальшому розгалуженню системи через відсутність вузлів розгалуження. Чим грубіший недорозвиток мовлення, тим більш обмеженою буде кількість субститутів.

Аналогічна картина спостерігатиметься і в межах фонетико-фонематичної сторони мовлення. Якщо в якості основи буде виступати нерозчленований звуковий комплекс, то це означатиме, що фонем не виконують своєї смислорозрізняючої функції, тобто вони не вступають у відношення протиставлення і не можуть бути організованими в єдину систему. Як наслідок слова виглядають як нестійкі новоутворення, причому, чим складніше слово за вимовою, тим воно є більш нестійким. Саме тому у дитини спостерігається потенційна можливість ізольованого або відображеного відтворення більшості фонем рідної мови, яку вона не може реалізувати (іноді навіть після корекційного навчання) у самостійному мовленні, так як вона обмежена простою складовою структурою (О.Е.Грибова) [6].

Протириччя, що з віком загострюється і збільшується між зростаючими пізнавальними можливостями і потребами, з одного боку, і обмеженою здібністю до їх реалізації в процесі мовленнєвої діяльності, яке обумовлене малим набором мовних засобів, з іншого боку, включає в дію механізм гіпергенералізації. Ті незначні мовні одиниці і способи їх функціонування, якими володіє дитина, починають виконувати нехарактерні для них функції, при цьому семантичні ознаки часто ігноруються.

Як наслідок, мовна одиниця, яку дитина засвоїла, виступає як ізольоване внесистемне нестійке утворення з розширеною областю застосування. Отримана мовна одиниця, за рідким виключенням, не входить ані в горизонтальну, ані у вертикальну систему ієрархій. Це, в свою чергу, не дозволяє дітям з недорозвитком мовлення реалізовувати креативні здібності – утворювати нові мовні одиниці і мовленнєві висловлювання, які відповідатимуть нормам мови, з тих, що у них є в наявності.

При формуванні лексичної, і особливо, граматичної сторін мовлення темп їх розвитку істотно детермінований темпом пізнання дітьми оточуючого середовища. Спочатку дитина осмислює наявність відношень між предметами в об'єктивному світі, потім намагається за допомогою вже відомих їй мовних форм виразити нове значення, поступово перетворюючи їх за допомогою відомих їй лінгвістичних механізмів і операцій конструювання (на несвідомому рівні). Як наслідок, вихідна граматична форма починає розгалужуватись. Потім, граматичні засоби вибудовуються у деревоподібну ієрархічну структуру, в якій конструкції зв'язані вертикально і зростають відповідно до зростання структурних вимовних складнощів, а по горизонталі протиставляються за акустичними ознаками і значенню [6].

Процес побудови вертикальних структур підкоряється оперативним принципам, які були запропоновані Д.Слобіним, таким як: А – звертай увагу на закінчення; Б – фонологічні форми слів можуть систематично змінюватися; В – звертай увагу на порядок слів і морфем тощо (Д.Слобін) [13].

Реальність функціонування даних принципів в онтогенезі знаходить своє підтвердження у тому, що дитина засвоює перш за все системні елементи мови, крім того в процесі її мовного розвитку наявною є фаза гіпергенералізації норм і правил (О.Е.Грибова) [6].

При засвоєнні звукової структури слова дитина проходить довгий і складний шлях розвитку. Дослідники дитячого мовлення причини порушень звукової структури слова вбачають у недоліках рухових і слухових можливостей дітей.

У процесі розвитку мовлення в нормі встановлюються стійкі зв'язки між слуховими і кінестетичними образами фонем. У процесі сприймання мовлення в силу зазначених зв'язків перші з цих образів підкріплюються другими (А.Д.Салахова). При моторній афазії зв'язки між слуховими і кінестетичними образами фонем зберігаються, але відіграють не позитивну, а негативну роль: слухові образи в даному випадку кожен раз

отримують від порушеної функції мовнорухового аналізатора невизначене, генералізоване «підкріплення» і тому самі стають менш розчленованими, менш диференційованими (В.І.Бельтюков)[4].

Якщо порушення мовнорухового аналізатора виникло в той час, коли зв'язки між слуховими і кінестетичними образами фонем ще не склались (дизартрія, ринолалія), то описаний вище стан не змінюється. Відмінність спостерігається лише в тому, що слухові образи фонем отримують генералізоване «підкріплення» з самого початку встановлення цих зв'язків. Постійне неадекватне підкріплення і є причиною розмивання граней між сенсорними диференціальними ознаками фонем (А.Ф.Сергеева) [12].

Неадекватність кінестетичних образів звуків їх слуховим образам виникає в цілому ряді випадків у процесі розвитку мовлення в нормі, що також веде до гальмування у слухового аналізатора здібності розрізняти. Але це гальмування, як правило, успішно коригується: дитина поступово засвоює відповідні слуховим образам фонем мовленнєворухові структури (А.І.Максаков) [9].

Усувається також і більш суттєве гальмування з боку мовленнєворухового аналізатора, яке спостерігається, наприклад, при дизартрії, або навіть при анартрії. Лише, варто констатувати, гальмування долається не за рахунок отримання чітких артикулем, а в основному за рахунок встановлення зв'язків між слуховими образами звуків та їх зорово-руховими образами під час навчання писемного і дактильного форм мовлення (А.Ф.Сергеева) [12].

Висновок. В основу загальної програми навчання вимові повинна бути покладена така послідовність засвоєння звуків, яка спостерігається в нормі. При цьому система загальних для різних дітей субститутів, послідовна їх зміна слугують гарантією правильного процесу формування вимови у дітей з відхиленнями в розвитку або мовленнєворухового аналізатора. Одна із задач педагога заключається в тому, щоб запобігти появі або усунути ті субститути, які заважають формуванню правильної артикуляції.

Вироблення правильної артикуляції сприятиме подальшому засвоєнню дитиною лексичної і граматичної систем мови. Психолінгвістичний аспект онтогенетичного принципу дозволяє вносити суттєві корективи в методику корекції мовленнєвих порушень, в тому числі й при стертії формі дизартрії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бельтюков В.И. Саморазвитие неживой и живой природы / В.И.Бельтюков. – М., 1997. – С.224.
2. Бельтюков В.И. Системный анализ онтогенеза фонемного строя языка //Теоретические и прикладные исследования психологии речи / Под ред. Т.Н. Ушаковой, Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. – М., 1988 / В.И. Бельтюков. – С. 72-91.
3. Бельтюков В.И. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе/ В.И.Бельтюков // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 141-146
4. Бельтюков В.И., Салахова А.Д. Закономерности овладения произношением слышащими детьми / В.И.Бельтюков, А.Д.Салахова // "Дефектология". – 1976. – № 5. – С.3-10.
5. Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Ч. II. – М., 1949. – 192 с.
6. Грибова О.Е. О содержании понятия «онтогенетический принцип» в логопедии / Психолінгвістика и современная логопедия / Под ред. Л.Б.Халиловой /О.Е. Грибова– М.: Эконика, 1997. – С.31-41.
7. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н.И.Жинкин. – М.: Политиздат, 1982. – 250 с.
8. Жукова Н.С. Отклонения в развитии детской речи. Отклонения в развитии детской речи : (Учеб. пособие для студентов дефектологических фак. высших пед. учеб. заведений и логопедов) / Н.С.Жукова. – М.: УНПЦ «Энергомаш», 1994. – 128 с.
9. Максаков А.И. Восприятие детьми дефектов произношения звуков в своей и чужой речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.И. Максаков. – М., 1970. – 19 с.
10. Салахова А.Д. Развитие звуковой стороны речи детей. Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Д.Салахова. – М., 1972. – 25 с.
11. Салахова А.Д. Развитие звуковой стороны речи ребенка. (Дневник матери) / А.Д.Салахова. – М.: "Просвещение", 1973. – 112 с.
12. Сергеева Г.Ф. Особенности восприятия фонем при некоторых нарушениях речи. Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.Ф.Сергеева – М., 1973. –
13. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолінгвістика.: Сб. статей. / Отв. ред., сост. А. М. Шахнарович. – М.: Прогресс, 1984. — 367 с. — С. 143-208.
14. Ушакова Т.Н. Двойственность природы речевыковой способности человека/Т.Н. Ушакова//Психологический журнал. – 2004. – Том 25, № 2. – С.5-16.
15. Ушакова Т.Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы / Т.Н. Ушакова – М., 1979. – 245 с.