

**ДІАГНОСТИКА МОВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ
КОМУНІКАТИВНО ДЕЗАДАПТОВАНИХ УЧНІВ-ШЕСТИЛІТОК,
ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ В УМОВАХ ПОЛІЛІНГВІЗМУ**

У статті проаналізовано мовну здібність дітей, які розпочали навчання з шести років. Було використано мовну складову Гейдельберзького тесту лінгвістичних здібностей дітей. Результати дослідження дають можливість зробити висновок про залежність між рівнем розвитку мовних здібностей школярів, які навчаються в полілінгвальному просторі, і рівнем їх комунікативної дезадаптації.

Ключові слова: мовні здібності, комунікативна дезадаптація, діагностика.

Шкільна дезадаптація більшістю сучасних авторів розглядається як певна сукупність ознак, що свідчать про невідповідність соціопсихологічного і психофізіологічного статусу дитини вимогам ситуації шкільного навчання, оволодіння яким з низки причин є скрутним або, у крайніх випадках, неможливим (Н.Г. Лусканова, І. О. Коробейников та ін., 1995). Основою шкільної неуспішності є низка чинників: недостатня підготовка до школи, тривала психічна депривація, соматично ослаблена дитина, порушення формування окремих психічних функцій, пізнавальних процесів і шкільних навичок (дисграфія, дислексія, дискалькулія, диссинтаксія тощо). Серед специфічних чинників, що утруднюють оволодіння програмою з рідної та другої (близькоспорідненої або іноземної) мови, можна виокремити невміння усвідомлювати спосіб висловлювання думки, невміння розглядати слово з усіх боків і недоліки сучасної лінгводидактики тощо.¹

Аналіз стану педагогічної науки й практики полілінгвальної освіти дав змогу виявити суперечності, між історико-культурною і педагогічною необхідністю осмислення досвіду полілінгвального навчання дітей дошкільного віку засобами багатьох мов в освітній практиці України, впливом розвитку мовних здібностей на позитивну адаптацію в полікультурному просторі майбутніх учнів та недостатнім дослідженням цього питання в науково-педагогічних працях; між традиційною практикою багатомовного навчання в дошкільних навчальних закладах України й необхідністю впровадження полілінгвізму як засобу реалізації принципу багатомовності в освітній простір початкової школи; між практикою підготовки в багатомовному режимі, яка орієнтована на освіту майбутнього монокультурного учня, та назрілою потребою сучасного полікультурного суспільства у фахівця, готових викладати мови на полілінгвальних засадах тощо. Виявлені суперечності дають підстави говорити про наявність у педагогічній науці актуальної проблеми.

Теоретичні засади полілінгвального навчання формують дослідження психологів (Б. В. Беляєв, І. О. Зимня, Н. В. Імедадзе, О.О. Леонт'єв та ін.), лінгвістів (У.В. Вайнрайх, Ю.Д. Дешерієв, Л.В. Щерба та ін.), дидактів та методистів (А.М. Богуш, І.Ф. Гудзик, Р.Р. Девлетов, К.Л. Крутій, О.Н. Хорошковська, Л.З. Шакірова та ін.)

Як показує практика, останніми роками спостерігається тенденція до зростання неуспішності дітей шестилітнього віку з рідної та близькоспорідненої мови. Аналіз ситуації дає змогу зробити висновок про поєднаний вплив вказаних чинників, а також про неготовність педагогів як дошкільної освіти, так і початкової школи до комплексного вирішення проблем діагностики, профілактики і подолання труднощів в освоєнні дітьми рідної мови. З огляду на різні історичні причини в багатонаціональних країнах як результат міжмовних контактів спостерігається певний процес взаємодії мов, який називається двомовністю (білінгвізм) чи багатомовністю (полілінгвізм, мультиполілінгвізм). Це явище притаманне й Україні. В умовах сьогодення українська мова є державною, вона виконує більшість суспільних функцій, нею ведеться навчання в більшості загальноосвітніх закладів України. Однак, крім української мови, велику роль відіграють й інші мови, особливо в південно-східному регіоні країни (російська, болгарська, кримсько-татарська тощо). Зазначимо, що до школи дитина, яка живе в полілінгвальному регіоні, користується частіше за все однією мовою. Проте слухає українське мовлення, яке лунає з радіо або телебачення. До того ж, якщо дитина відвідує дошкільний навчальний заклад, то вона має бути залучена до навчання української мови. Отже, у дитини певною мірою формується рецептивний рівень українського мовлення. Розуміння, хоч і неповне, відбувається завдяки тому, що українська й російська мови близькоспоріднені. Вочевидь, українсько-російська двомовність має асиметричний характер, оскільки ті особи, які вважають себе двомовними, або віддають перевагу якійсь одній мові, або розподіляють між двома мовами комунікативні сфери. Проте значна частина і дорослих, і дітей не опановує жодної мови в достатньому обсязі, не набуває певного рівня мовної компетенції. Отже, можна сказати, що більшість дітей засвоює мови (українську, російську, болгарську, угорську тощо) одночасно.

Зазначимо, що питанням полілінгвізму присвячено чимало наукових праць, однак у них практично не розглядаються особливості дитячого полілінгвізму та формування мовної здібності, специфіки формування мовної картини світу в дітей-полілінгвів, вплив мови на образне мислення й способи самовираження дитини. На нашу думку, більш точним є розуміння дитини-полілінгва як особи, яка володіє побутовою мовою, добре розуміє й говорить декількома мовами, але недостатньо володіє письмовими формами тієї чи іншої мови.

Багато авторів серед типів дезадаптацій називають комунікативну. *Комунікативна дезадаптація* – це порушення психологічних механізмів пристосування емоційно-особистісної сфери індивідуальності, особливостей мовленнєвих процесів і мовленнєвої діяльності до нових умов міжособистісного спілкування, соціальної ситуації розвитку. Найбільш часто виявляється в період вікових криз при формуванні психологічного новоутворення комунікативної системи. Отже, в умовах переходу дитини до систематичного навчання з шести років в умовах полілінгвізму важливого значення набуває багаторівневе дослідження особливостей мовного та мовленнєвого статусу (психолінгвістичний рівень), семантичних характеристик (психосемантичний рівень), процесу спілкування (психосоціальний рівень).

Мета статті – аналіз особливостей формування мовної здібності в учнів-шестиліток в умовах полілінгвізму, дослідження впливу її недорозвинення на комунікативну дезадаптацію.

Визначимося, що мовна здібність – це динамічний механізм, що постійно ускладнюється, і належить мовній свідомості індивіда. Це система потенційних мовних уявлень (Л. Щерба), потенційна готовність носіїв мови до розуміння й породження мовлення (Г. Богін), пристрій, призначений для здійснення певних процесів, що володіє можливостями (та обмеженнями, що накладають на них), які визначаються матеріальним субстратом – мозком (О. Залевська). Існує проблема розмежування мовної здібності, що вважається галуззю лінгвістики, і мовної активності, що є галуззю психології. Мовна здібність розглядається в безпосередньому зв'язку з мовою, як щось таке, що становить здібність говорити певною мовою [1; 2]. Під мовною активністю, навпаки, розуміються ті реальні висловлення, які робить носій мови. Проте не завжди існує точна відповідність між цими висловлюваннями й лінгвістичними правилами даної мови (Д. Слобін, О. Шахнарович). Мовна здібність має низку особливостей: 1) обмежений термін дії: з народження дитини до 10–12 років. Цей період називається в психології найбільш “сензитивним” для оволодіння мовою і мовленням, тоді як верхня вікова межа (10–12 років) вважається “критичною” (Е. Леннберг, Дж. Хепворт та ін.) з погляду вивчення нерідної мови: “Мозок дитини має спеціалізовану здібність до мови, але вона зменшується з віком” (В. Пенфільд, Л. Робертс, 1964). Є експериментальні дані, що лише 5% з тих, хто починає вивчення іноземних мов після 12 років і старше, можуть говорити без акценту при вивченні другої мови. Спад мовної здібності пояснює труднощі засвоєння мовленнєвої діяльності за допомогою нової мовної системи; 2) завдяки мовній здібності дитина може за необхідності (якщо від цього залежить її життєзабезпечення) одночасно проводити аналіз і систематизацію не одного, а двох-трьох відмінних один від одного мовних потоків різних мов.

Отже, під мовною здібністю дитини розуміємо здатність використовувати мовні знаки, що створюються нею в процесі мовленнєво-мисленнєвої діяльності у внутрішньому мовленні й застосовуються для висловлювання думок у формах зовнішнього мовлення, а також для розуміння мовлення інших у процесі мовленнєвої діяльності. Найважливішим завданням навчання мови в дошкільному навчальному закладі є формування мовної особистості, удосконалення мовних здібностей дошкільників. Мовні здібності традиційно розглядаються як індивідуально-психологічні особливості особистості, які сприяють швидкому та міцному оволодінню мовою. Мовна здібність – це прижиттєве, онтогенетичне утворення, провідну роль у формуванні й розвитку якого відіграє середовище, навчання і виховання, а природною передумовою є наявність задатків, анатомо-фізіологічних особливостей мозку та нервової системи. Мовна здібність має багатокомпонентну структуру, що вбирає в себе інтелектуальний (загальний) і спеціальний (що складається з мовної і мовленнєвої частини) компоненти, ядром якої є “чуття мови”, мовна інтуїція. Мовна здібність особистості також охоплює логіко-мовленнєві й творчі компоненти, які зумовлюють уміння дитини здійснювати логіко-мовленнєві і творчі операції з мовним матеріалом.

Проте при традиційному навчанні близькоспорідненої або іноземної мови при переході дитини до навчання в перший клас початкової школи не відбувається очікуваного розвитку найважливіших компонентів мовної здібності першокласника. Це зумовлено, передусім, складністю і недостатньою вивченістю психофізіологічної природи мовної здібності, її структури, основних компонен-

тів (необхідних для мовного розвитку особистості) і периферійних її елементів, неопрацьованістю проблеми в методичній літературі й дошкільній лінгводидактиці. Тому розвиток мовної здібності під час навчання мови в ДНЗ є стихійним, нерегульованим а, отже, недосконалим процесом. Крім того, ускладнює формування мовної здібності відсутність орієнтації вихователів на реалізацію розвивальних завдань навчання. Так, тільки 7% опитаних респондентів називають метою дошкільної освіти мовний розвиток дитини, 4% – удосконалення “чуття мови”. Педагоги як дошкільної, так і початкової освіти не можуть розмежувати поняття “мовний розвиток”, “мовна здібність”, “чуття мови”, у кращому разі розуміють зміст дефініцій однобічно, вузько, неправильно визначають взаємовідношення навчання рідної та другої (близькоспорідненої або іноземної) мови та мовного розвитку дитини, отже, не можуть усвідомлено вести роботу зі стимулювання мовного розвитку і здібностей спочатку дошкільників, а як результат – учнів-шестиліток.

Показниками розвитку мовної здібності є: оволодіння семантикою мови і мовною формою. Безперечно, розділення значення та форми є умовним. Вони взаємопов'язані і виявляються в здібності усвідомлено здійснювати логікомовленнєві операції і здатності до мовленнєвої творчості. Формуванню мовної здібності дітей слугує система розвивальних вправ, що складається з: 1) логікомовленнєвих завдань: на виокремлення суттєвих ознак понять, категорій, явищ; на впізнання конкретного мовного явища в дискурсі; на порівняння та диференціацію схожих мовних явищ; на узагальнення, абстрагування, класифікацію; 2) творчих завдань: з розвитку творчого компонента логічного мислення – заповнення пропущених у тексті слів; з розвитку мовної здогадки – на звукову уяву; на знаходження і виправлення мовних помилок; з розвитку образного складу мови і мовлення, образного мислення – на зіставлення словесних, музичних і живописних образів; на визначення колірною або графічною еквівалентом мовного явища; на символічне зображення мовних явищ, понять; з розвитку емоційної сторони мовлення: на формування виразності інтонації усного мовлення (розповідь одного й того самого тексту з різним емоційним забарвленням, ритмізація і рифмізація фрази); на аналіз мовних засобів, що створюють певне емоційне забарвлення тексту; на використання в мовленні експресивних лексичних, словотворчих і граматичних засобів мови. Робота з розвитку мовної здібності передбачає просування дитини від етапу виконання завдань до аналізу, диференціації, узагальнення, абстрагування, класифікації мовних фактів через етап виконання завдань на трансформацію мовного матеріалу (його виправлення, переказ) до його конструювання (словотворення, складання лінгвістичних казок, насичених образними, експресивними засобами мови) і, нарешті, оцінювання (пояснення ролі мовних засобів у створенні художнього образу героя твору тощо). Нами було проведено експеримент, у якому взяло участь 67 учнів-шестиліток. Усі діти до школи відвідували ДНЗ, але стан здоров'я і рівень сімейного виховання були різними. Дослідження проводилося в другому півріччі і, крім знайомства з документацією, бесід з батьками і педагогами, охоплювало діагностику чинників ризику шкільної дезадаптації (методики М.М. Безруких, Н.Г. Лусканової, І.О. Коробейникова та ін.) і рівня мовних здібностей учнів 1-го класу (методика В.В. Тарасун, 1996). У ході першої частини дослідження вивчалася мотиваційна готовність до шкільного навчання, диференціювалися особливості психіч-

ного розвитку дітей і досліджувалися їх особливості. Було виявлено, що в 77% дітей недостатньо сформована внутрішня позиція школяра. При позитивному ставленні до школи й усвідомленні необхідності вчитися діти віддавали перевагу “дошкільним видам” діяльності (співи, малювання, музика). Особливості психічного розвитку дітей диференціювалися за 25 параметрами: контакт, інтерес, афектний компонент продуктивності, активність, динаміка продуктивності, виснажуваність, перемикання, увага, орієнтовна діяльність, вербалізація, цілеспрямованість діяльності тощо. Загальний сумарний показник для норми відповідав 55–80 балам. Сума в 41–54 бали свідчила про затримку психічного розвитку.

Було виявлено, що 58% учнів-шестиліток мають показники між нижньою межею норми і затримкою психічного розвитку (діапазон 52–57 балів). Тип особистості цих дітей – домінуючий, чутливий або тривожний. Аналіз документації показав, що рівень успішності з мови відповідає середньому і нижче середнього. Отже, за рівнем адаптації до школи було виокремлено дві групи дітей.

Учні-шестилітки першої групи мали сформовану внутрішню позицію школяра; загальний сумарний показник їх психічного розвитку відповідав нормі; переважаючий тип особистості – гармонійний і соціально орієнтований; рівень успішності з мови навчання – вище середнього і високий (3,8–4,6 бали). Другу групу становили учні, що вчать з недостатньо сформованою внутрішньою позицією школяра; рівень психічного розвитку відповідав нижній межі норми або затримці психічного розвитку; переважаючий тип особистості – чутливий, домінуючий і тривожний; успішність з мови навчання – на рівні середньому і нижче середнього (2,8–3,1 бала).

На другому етапі дослідження взяло участь по дев'ять учнів кожної групи. Досліджуваним пропонувалася мовна частина діагностичного комплексу Гейдельберзького тесту лінгвістичних здібностей (Heidelberger Sprachentwicklungs Test), який запропоновано Х. Грімм і Х. Шелер у 1978 р. Тест адаптовано в Росії Н.Б. Михайловою в 1990 р., в Україні – К.Л. Крутій у 2003 р. [3].

Тест призначено для діагностики лінгвістичних здібностей дітей віком від 3 до 9 років.

Діагностика мовних здібностей, проведена нами, складалася з 13 завдань: 1. Розуміння граматичних структур. 2. Творення множини іменників. 3. Імітація граматичних структур. 4. Корекція семантично неправильних речень. 5. Словотворення. 6. Варіації назв. 7. Класифікація понять. 8. Творення ступенів порівняння прикметників. 9. Взаємозв'язок вербальної і невербальної інформації. 10. Кодування і декодування наявної інтенції. 11. Конструювання речень. 12. Перебудування слів. 13. Відтворення розповіді [3].

Після завершення діагностування обчислювалась загальна сума балів, яку набрала дитина, а потім отримані дані зіставлялися з нормативними даними. Максимальна кількість балів за всі правильно виконані завдання – 192. За результатами діагностичного обстеження учнів-шестиліток можна визначити показники рівня розвитку мовних здібностей конкретної дитини і вікової групи шестилітніх дітей у цілому. Так, за кількісними показниками розподіл балів має такий вигляд: лігвістично здібна дитина – від 183 до 192 балів; до високого рівня розвитку мовних здібностей можна віднести дітей, які отримали від 152 до 182 балів; достатній рівень розвитку мовних здібностей – від 111 до 151 балів; середній рівень розвитку мовних здібностей – від 71 до 110 балів; нижче серед-

нього рівня – від 52 до 70 балів; низький рівень – від 31 до 51 балів; критичний рівень розвитку здібностей – від 30 балів і нижче (див. табл.).

Таблиця

**Розділи та субтести Гейдельберзького тесту
і відповідні їм сфери мовних операцій**

№	Розділ тесту	Субтести	Сфери операцій
1	Структура речення	Розуміння граматичних структур і вербальна передача цього розуміння. Безпосереднє запам'ятовування та повторення граматичних структур	Речення
2	Морфологічні структури	Утворення множини іменників	Морфема
3	Значення речень	Конструювання речень із включенням до них запропонованих слів	Фраза
4	Значення слів	Добір слів за аналогією до вже запропонованого набору. Класифікація понять за загальними ознаками	Слово
5	Інтерактивне значення	Встановлення взаємозв'язків вербальної та невербальної емоційно забарвленої інформації	Висловлювання/мовленнєвий акт
6	Узагальнювальний ступінь	Запам'ятовування та переказ тексту (розповіді)	Текст

Отже, вивчення багатовимірної і різнопланової мовної здібності в структурі інтегральних утворень шестилітньої дитини є новою і самостійною як загальнопсихологічною, так і лінгводидактичною проблемою, складність розробки якої визначається недостатністю теоретичних знань і великим обсягом даних. Пристосування, модифікація й адаптація Гейдельберзького тесту дає змогу вивчити майже всі компоненти багатопланової структури зазначеної здібності. Сучасною психологічною наукою (Н.Б. Шумакова та ін.) доведена наявність тісних взаємозв'язків мовних здібностей і характеристик різного рівня психіки. Так, експериментально підтверджена залежність мовного вміння від гнучкості розумових процесів дитини, її здатності до аналізу, порівнянь, узагальнень, встановлення логічних відношень між поняттями. Чим вище здатність до узагальнення понять за істотними ознаками, другорядними і випадковими, тим краще мовно-мовленнєві здібності дитини. Єдність вербального інтелекту і комунікативного вміння свідчить про те, що мова як спосіб формування та формулювання думки за допомогою мовлення є основою комунікативної діяльності, діяльності спілкування.

Отримані дані дають змогу зробити такі **висновки**: більшість учнів-шестиліток, віднесених нами до дезадаптованих, слабо встигають не лише з рідної мови, але й з другої (близькоспорідненої або іноземної), мають низький рівень розвитку мовних здібностей. Результати дослідження засвідчують залежність між рівнем розвитку мовних здібностей школярів, які навчаються в полілінгвальному просторі, і рівнем їх комунікативної дезадаптації.

Педагоги початкової школи і ДНЗ у процесі навчання мови недостатню увагу приділяють розвитку в дітей немовних процесів і функцій (гнозис, праксис, увага тощо). У базисному рівні комунікативної дезадаптації ми розглядаємо

насамперед порушення застосування мовних засобів мовленнєвої діяльності в дітей, що навчаються в полілінгвальному оточенні. Це ускладнює подальший розвиток дітей, порушує процес міжособистісної комунікації.

На нашу думку, необхідна рання діагностика чинників ризику комунікативної дезадаптації і шкільної неуспішності, а також своєчасне проведення відповідної превентивної роботи. Результати експериментального дослідження доводять **подальшу необхідність розробки** і проведення комплексної коригувальної роботи з профілактики шкільної дезадаптації учнів-шестиліток, які переходять до навчання в школі з іншою мовою навчання, ніж рідна.

Список використаної літератури

1. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – С. 11–89.
2. Китросская И.И. Некоторые вопросы методики обучения второму близкородственному языку : автореф. дис. на соискание ученой степени к. пед. н. / И.И. Китросская. – М., 1970. – 29 с.
3. Крутій К.Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / К.Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛПКС ЛТД, 2006. – 186 с.
4. Пузанкова Е.Н. Формирование языковой способности при обучении русскому языку / Е.Н. Пузанкова // Образование и общество. – 2001. – № 3 (9). – С. 11–15.
5. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение / С.Н. Цейтлин. – СПб. : МиМ, 1997. – С. 9–19.
6. Чернов Д.Н. Проблема социокультурной обусловленности речевого развития в онтогенезе / Д.Н. Чернов // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2011. – Т. 1. – № 13. – С. 93–99.
7. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – С. 39–133.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2013.

Зданевич Л.В. Диагностика языковых способностей коммуникативно дезадаптированных учеников-шестилеток, которые обучаются в условиях полилингвизма

В статье предложен анализ исследования языковой способности детей, начавших обучение с шести лет. Была использована языковая составляющая Гейдельбергского теста лингвистических способностей детей. Результаты исследования дают возможность сделать вывод о зависимости между уровнем развития языковых способностей школьников, обучающихся в полилингвальном пространстве, и уровнем их коммуникативной дезадаптации.

Ключевые слова: языковые способности, коммуникативная дезадаптация, диагностика.

Zdanevich L. Diagnosis of language skills of communication maladjusted six-year olds who study in a multilingual environment

The analysis of research of the language abilities of children who started studying since the age of six is presented in the paper. The Heidelberg test of linguistic abilities of children was used. Results of the investigations make it possible to conclude that the link between the development of language abilities of students enrolled in polilingval-dimensional space, and their level of communicative exclusion exists.

Key words: language skills, communicative maladjustment, diagnostics.