

## 2017 Том 10 No. 53

### Чернов Д.Н., Фролова С.В., Шаль Л.Г., Эрнандес-Хименес М.С. Особенности межличностных отношений как фактор становления языковой компетенции в среднем школьном возрасте в норме и при патологии



ЧЕРНОВ Д.Н., ФРОЛОВА С.В., ШАЛЬ Л.Г., ЭРНАНДЕС-ХИМЕНЕС М.С. ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СРЕДНЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ В НОРМЕ И ПРИ ПАТОЛОГИИ

English version: [Chernov D.N., Frolova S.V., Shal L.G., Ernandes-Himenes M.S. Peculiarities of interpersonal relations as a factor of formation of language competence in the middle school age in norm and at a pathology.](#)

Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И.Пирогова, Москва, Россия

[Сведения об авторах](#)  
[Литература](#)  
[Ссылка для цитирования](#)

Проведено исследование особенностей межличностных отношений как фактора становления языковой компетенции в среднем школьном возрасте в норме и при патологии. Для изучения языковой компетенции использовались тесты на знание лексики, грамматики, фонетики русского языка, на знание английского языка. С целью исследования чувства языка разработана методика на основе текста «Случай с Оливером» Р.М.Фрумкиной. Текст содержит слова, в которых корневые морфемы заменены на бессмысленные звукосочетания, но сохранены грамматические связи с другими словами. Оценивалась семантическая и грамматическая точность переводов на русский язык. Межличностные отношения ребенка оценивались с помощью методики «Фильм-тест» Р.Жилия и метода социометрии. Нормативную выборку составили 26 детей в возрасте 12–13 лет, обучающихся в одном классе общеобразовательной школы. В экспериментальную выборку включены 18 детей с диагнозом «минимальная мозговая дисфункция» того же возраста, обучающихся в одном классе. В отличие от группы нормы, у детей с отклонениями в развитии наблюдается низкий уровень языковой компетенции и слабая структурная связанность различных ее компонентов, не критичность к собственной речевой деятельности, негативное эмоциональное отношение к языковым занятиям. Педагог не воспринимается как помощник в преодолении возникших трудностей. Напротив, любознательность, ориентация на взаимодействие с учителем – положительно, а конфликтность и стремление к одиночеству – отрицательно связаны с показателями языковой компетенции и отношения к ситуации языкового обучения в группе нормы. Излишне тесные взаимоотношения детей из экспериментальной группы с родителями создают неблагоприятные условия для их погружения в процесс обучения. В норме позитивные взаимоотношения в учебной группе и принятие ребенка ее членами создают социально-психологические условия для оптимизации языкового обучения. Результаты указывают на дефицит социально-психологической работы с детьми с отклонениями в развитии, способствующей созданию оптимальных обучающих условий.

**Ключевые слова:** межличностные отношения, минимальная мозговая дисфункция, речь, средний школьный возраст, язык, языковая компетенция

Современное общество предъявляет к ребенку высокие требования относительно социализации и интеграции в социокультурное пространство. Решение этой задачи невозможно без высокого уровня языковых знаний, умений адекватно применять языковые средства в процессе коммуникации, навыков использования языка в практической и теоретической деятельности. Языковая компетенция в школьном возрасте является условием для когнитивного и личностного развития, достижения высокого акмеологического статуса в зрелости.

### Постановка проблемы исследования

Растет число детей, у которых наблюдаются трудности в речевом развитии и овладении языком, проблемы с грамотностью, в становлении письменной речи. Современная школа испытывает потребность в инновационных методах языкового обучения, которые актуализировали бы творческие способности субъектов образовательного процесса. Остро встает эта проблема при обучении детей в среднем школьном возрасте.

Одной из причин школьной неуспеваемости является парциальное отставание в развитии психических функций. Ограничения при обучении таких детей и трудности их социализации придают особую важность комплексным исследованиям, посвященным изучению механизмов формирования отклонений в развитии, в том числе – перинатального генеза. У детей с трудностями обучения и поведения отмечаются незначительные субклинические расстройства функционирования центральной нервной системы, которые отражаются в диагнозах «минимальная мозговая дисфункция» (далее – ММД), «синдром дефицита внимания и гиперактивность», «церебрастенический синдром», «гиперкинетический синдром», «астеноневротический синдром» и др. [Ясюкова, 1997; Цыганкова, 2012; Larsson et al., 1995; Moreno-De-Luca et al., 2013; Mohr-Jensen et al., 2016; Tantsura et al., 2016; Tustin et al., 2016].

Синдром ММД был определен С.Клементсом (S.D.Clements), описавшим группу детей с выраженными нарушениями поведения и школьных навыков, для которых обычные методы вмешательства оказались неэффективными [Глезерман, 1983]. Первые симптомы ММД проявляются до 4–5 лет, однако выраженные отклонения наблюдаются в младшем школьном возрасте в связи с началом обучения и повышением социальных требований. Основными проявлениями синдрома являются: гиперактивность, повышенная неструктурированная активность, нарушения концентрации внимания в виде трудностей его удержания, снижения избирательности

и выраженных частых переключений внимания, повышенная умственная утомляемость, затруднения в запоминании нового материала. У большинства детей с ММД при соответствующем образе жизни и режиме обучения к 5–6-му классу работа мозга полностью нормализуется. Однако при возрастании учебных нагрузок или после тяжелых заболеваний отдельные симптомы ММД могут проявляться и в старших классах, несмотря на то что проводившиеся ранее неврологические обследования свидетельствовали об излечении [Ясюкова, 1997; Larsson et al., 1995].

При ММД дети страдают энергетической недостаточностью, их мозг постоянно функционирует в состоянии, близком к «переутомлению». Рабочие циклы мозга сокращаются до 5–10 минут, а релаксационные паузы увеличиваются до 3–5 минут. В течение урока ребенок может 4–5 раз отключиться, но в периоды релаксации «внешняя» деятельность ребенка не прерывается, а продолжает совершаться автоматически. В это время ребенок не воспринимает, что ему говорят, хотя кажется внимательно слушающим. Своих «отключений» ребенок не замечает и может не осознавать их до тех пор, пока у него не начнет формироваться саморефлексия, то есть до 5–7-го класса. Если в состоянии релаксации ребенок продолжает писать, то результат его работы квалифицируется как дисграфия. От классических дисграфиков дети с ММД отличаются тем, что в их работах встречаются грамотно написанные куски текста; в начале работы ошибок значительно меньше, чем в конце [Яременко и др., 2002].

С момента введения в клинический обиход понятие ММД рассматривалось в неотъемлемой связи с дислексией. Некоторые авторы считают последнюю подгруппой популяции детей с ММД [Тржесоглава, 1986]; другие, наоборот, разграничивают эти состояния как принципиально разные [Тржесоглава, 1986; Critchley, Critchley, 1978]. Дети с таким синдромом, находясь по интеллектуальному развитию на уровне нормы или субнормы, часто испытывают трудности при усвоении ряда школьных предметов [Ясюкова, 1997].

Максимальная выраженность проявлений ММД часто совпадает с критическими периодами психоречевого развития. В каждом периоде у детей с ММД имеются своеобразные отклонения от нормы. В сенсомоторной фазе развития (примерно до 18 мес.) у детей может наблюдаться отставание темпа психомоторного развития, нарушение координации движений, нарушение ритма, который лежит в основе любого движения. На этапе развития речи у детей с ММД часто наблюдаются задержки разговорной речи. При этом первые слова возникают в такие же сроки, что и у детей в норме, однако затем следует длительный период так называемой немоты: ребенок понимает обращенную к нему речь, но сам молчит или выражает свои намерения жестами. В дошкольном возрасте дети с ММД начинают опосредованно познавать окружающий мир, без одновременной двигательной активности. У них часто наблюдаются нарушения зрительно-моторной координации, зрительной и слуховой интеграции, нарушения звукопроизношения, классифицируемые как дислалия разной степени тяжести. У школьников с ММД на первый план выступают нарушения поведения и трудности в обучении [Яременко и др., 2002; Tantsura et al., 2016]. В школьном возрасте у детей с ММД часты проявления агрессивности, родители и педагоги испытывают трудности в контроле над поведением ребенка [Цыганкова, 2012; Larsson et al., 1995].

Для детей младшего школьного возраста характерны формирование школьной дезадаптации и проблем поведения, которые в МКБ-10 обозначаются как «смешанные специфические расстройства психологического развития» (F 83). Они включают сочетание специфических расстройств развития речи и языка, учебных навыков и моторики, «специфическое расстройство спеллинга» (западный аналог диагноза «дисграфия»), при которых дефекты выражены в равной степени, что не позволяет вычленить какой-либо из них как основной диагноз.

Итак, при ММД происходит задержка в темпах развития функциональных систем мозга, обеспечивающих сложные интегративные функции: внимание, память, речь, восприятие, мышление. Вследствие очагового поражения, недоразвития или дисфункции тех или иных отделов коры больших полушарий головного мозга у детей с ММД происходят нарушения двигательного и речевого развития, формирования письма (дисграфия), чтения (дислексия) и счета (дискалькулия).

Недостатки в речевыковом развитии ребенка обуславливают проблемы в сфере общения, низкие оценки когнитивного развития, академической успешности, низкий образовательный и профессиональный статус и уровень психосоциального развития в подростковом и юношеском возрастах [Johnson et al., 2010; Schoon et al., 2010]. В школьном возрасте такие индивидуальные особенности и особенности жизнедеятельности ребенка, как интроверсия, негативное отношение к учебным занятиям, низкий уровень дружелюбия и качества жизни, создают почву для возникновения трудностей в овладении языком. С другой стороны, недостатки в языковом развитии обуславливают личностные особенности ребенка и способствуют снижению качества его социального взаимодействия [Van Agt et al., 2011]. Изучение социально-психологических факторов овладения языком, их учет в психолого-педагогической деятельности является условием создания оптимальной для каждого ребенка социокультурной ситуации развития и обучения в норме и при патологии.

Немаловажным является вопрос об уточнении концепта «языковая компетенция». Психолого-педагогический аспект понятия разработан Е.Д.Божович. Она рассматривает языковую компетенцию как целостную психологическую систему субъектных умений и навыков, состоящую из знания о языке, речевого опыта и чувства языка [Божович, 2002].

Практическая проблема изучения языковой компетенции состоит в том, что такой слабоосознаваемый и слабоструктурированный ее компонент, как чувство (чутье) языка, малоизучен. Исследователи единодушны во мнении, что опора на этот компонент языковой компетенции при языковом обучении позволяет раскрыть творческий потенциал ребенка [Божович, 2006]. С другой стороны, наблюдается дефицит в методических средствах актуализации у учащегося чувства языка в ходе языкового обучения. Учет этого компонента в обучении позволяет проводить его в «зоне ближайшего развития» ребенка. Это положение приводит к необходимости проработки социально-психологических аспектов организации взаимодействия ученика и учителя [Божович, 2008].

Необходимо учитывать множественность влияющих на становление языковой компетенции ребенка социальных факторов развития. Ранее было показано, что функционирующая по типу коллективного субъекта система «родитель – ребенок» вносит не меньший вклад в становление языковой компетенции в старшем дошкольном – младшем школьном возрастах, чем складывающаяся по такому же типу система «педагог – ребенок». Опыт субъектных детско-родительских отношений создает условия для субъект-субъектного сотрудничества учащегося и педагога в ходе языкового обучения [Чернов, 2014].

Целью работы стало изучение особенностей межличностных отношений как фактора становления языковой компетенции в среднем школьном возрасте в норме и при патологии.

Поставлены следующие задачи исследования.

Во-первых, в целях наибольшей актуализации при исследовании языковой компетенции такого ее компонента, как чувство языка, предпринята попытка создать соответствующую валидную методику.

Во-вторых, предполагалось выявить структурные связи между различными характеристиками языковой компетенции у детей 12–13 лет с ММД и сопоставить их со структурой взаимосвязей между одноименными характеристиками, полученной на нормативной выборке.

В-третьих, мы попытались изучить роль межличностных отношений с ближайшим социальным окружением и собственных психологических качеств ребенка, актуализирующихся в социальном взаимодействии, в возникновении индивидуальных различий по характеристикам языковой компетенции в норме и при отклоняющемся развитии.

### Методики исследования

Для исследования уровня языковых знаний использовались тесты для учеников старших классов в области морфологии, лексики и фонетики. Они предполагают оценку грамотности речи в тех сферах, в которых дети испытывают в данном возрасте определенные трудности. Аналогичным образом оценивались знания английского языка. Получены экспертные оценки учителя русского языка относительно грамотности речи детей.

Мы предположили, что для исследования чувства языка необходимо использовать стимульный материал, который минимизировал бы использование ребенком заученного знания об устройстве русского языка и обращение к житейскому речевому опыту. Идею для создания стимульного материала мы почерпнули из работ Л.В.Щербы. Он предложил фразу, в которой корневые морфемы заменены на бессмысленные звуко сочетания: «Глбкая куздра штёко будланула бокра и курдячит бокрёнка» [Приводится по: Успенский, 1962, с. 321]. Эта фраза, за счет ее подчинения законам русского языка, обладает определенным смыслом. Использование таких фраз в исследованиях языковой компетенции позволяет получить данные об особенностях понимания закономерностей русского языка школьниками [Божович, 2002]. Дети старшего дошкольного – младшего школьного возрастов охотно включаются в работу по осмыслению правил морфологии, если языковой материал представляет собой специально разработанные квазислова, правила склонения которых по падежам аналогичны правилам словоизменения слов в русском языке [Чернов, 2014]. В среднем школьном возрасте материалом для языковых «изысканий» могут стать целостные тексты, включающие квазислова.

Ребенку предлагался текст «Случай с Оливером», который построен по принципу предложения о «глокой куздре». [Фрумкина, 2014, с. 179–180]. Текст содержит, например, такие фразы: «Заглонтель Ланс Оливер чуть не погиб в результате наплочения турма. Он ехал ласкунно на лошади покровнательно от Мэнсфилда (Австралия) и увидел вахню турмов, в которой было кастожно 15 животных». Необходимо было расшифровать все квазислова и объяснить «критерии» расшифровки. Оценивались семантическая точность расшифрованного слова, грамматическая уместность его в тексте. Учитывался принцип расшифровки (по грамматической основе слова, с опорой на общий семантический контекст рассказа, на основании звукового сходства со словами русского языка). Оценивались степень критичности ребенка к собственным ошибкам и эмоциональное отношение к ситуации исследования.

Для оценки межличностных отношений ребенка использовалась методика «Фильм-тест» Р.Жиля [Гильяшева, Игнатъева, 1994]. С целью выявления наиболее креативных в языковом плане учеников в классе использовался метод социометрии. Детям задавались вопросы: «Если бы учитель попросил вас разделиться по группам и написать рассказ, кого бы вы взяли к себе в группу? Кто, на ваш взгляд, написал бы самый интересный рассказ?».

### Выборка

Контрольная выборка состояла из 26 детей в возрасте 12–13 лет, обучающихся в классе «физико-математического» направления одной из общеобразовательных школ г.Москвы. Предполагалось, что дети из классов с «гуманитарной» направленностью обладают высоким уровнем нормативных знаний языка и относительно легко справятся с заданием «Случай с Оливером». В классах с «физико-математическим» уклоном повышенных требований к знанию языка к детям не предъявляется.

Экспериментальная выборка состояла из детей, обучающихся в общеобразовательной школе No. 1321 г.Москвы «Ковчег». В исследовании приняли участие 22 ребенка того же возраста, что и в контрольной группе: 18 детям был поставлен диагноз «минимальная мозговая дисфункция» (F 83.0), остальные дети имели диагноз «ранний детский аутизм» (F 84.0). Дети обучаются в специальном классе по программе общеобразовательной школы в соответствии с рекомендациями центральной психолого-медико-педагогической комиссии г.Москвы. Результаты детей с диагнозом «ранний детский аутизм» исключены из анализа.

### Методы анализа данных

Математическая обработка данных производилась с помощью статистического пакета Statistica 9.0. Вычислялись дескриптивные статистики, использовался U-критерий Манна–Уитни и корреляционный анализ  $r_s$  Спирмена.

## Результаты и обсуждение

Результаты сопоставления средних уровней выполнения языковых методик контрольной и экспериментальной группами представлены в табл. 1.

### Таблица 1

Результаты сопоставления контрольной и экспериментальной групп по уровню выполнения тестов на знание русского и английского языков и по показателям выполнения задания «Случай с Оливером»

Характеристики	Хср. контр.	Хср. эксп.	Уэмп.	p-level
Тест на знание морфологии	17,5	9,2	26,5	<,001

Тест на знание лексики		16,1	9,1	25,5	< ,001
Тест на знание фонетики		8,5	4,0	30,5	< ,001
Тест на знание английского языка		7,3	5,8	131,5	,021
Экспертная оценка по русскому языку		4,1	3,3	121,5	,011
Методика «Случай с Оливером»	Принятие помощи от экспериментатора	1,6	1,1	147,5	,161
	Кол-во грамматически правильных ответов	29,7	9,6	69,0	< ,001
	Кол-во семантически правильных ответов	32,1	10,1	67,0	< ,001
	Принцип расшифровки «По звуковому сходству зашифрованного слова»	0,1	0,3	188,0	,748
	Принцип расшифровки «Соответствие семантическому контексту текста»	2,0	1,2	140,5	,112
	Принцип расшифровки «Соответствие грамматической основе зашифрованного слова»	1,3	1,0	187,5	,738
	Критичность к собственным ошибкам	0,98	0,4	132,0	,069
Эмоциональное состояние ребенка на момент проведения методики	1,5	1,1	176,0	,521	

*Примечания.* Хср. – средняя арифметическая; Уэмп. – эмпирическое значение U-критерия Манна–Уитни; p-level – уровень статистической значимости.

Дети с ММД имеют оценки ниже, чем их здоровые сверстники, по всем языковым характеристикам. При выполнении задания «Случай с Оливером» дети с ММД давали меньше грамматически и семантически правильных ответов ( $p < ,001$ ); в меньшей степени были критичны к собственным ошибкам, чем дети из контрольной группы ( $p < ,07$ ).

**Таблица 2**

Результаты корреляционного анализа между показателями выполнения языковых методик в контрольной и экспериментальной группах

Показатели	МТ	ЛТ	ФТ	ИяТ	ЭО	ППЭ	ГПО	СПО	ПрЗС	ПрСК	ПрГО	КрО	ЭС
МТ		,87*	,80*	,79*	,74*	,03	,66*	,66*	-,47*	,44*	,56*	,12	,12
ЛТ	,64*		,76*	,72*	,70*	,09	,55*	,52*	-,38	,39*	,35	-,07	,12
ФТ	,52*	,49*		,59*	,72*	-,07	,58*	,57*	-,42*	,39*	,49*	,07	,26
ИяТ	,23	,27	,51*		,56*	,08	,49*	,50*	-,53*	,31	,39*	,13	,16
ЭО	,23	,39	,13	,31		,23	,69*	,66*	-,39*	,19	,64*	-,05	,10
ППЭ	-,02	,29	,53*	,42	-,03		,52*	,53*	-,13	,35	,14	,40*	,49*
ГПО	-,11	,16	,38	,24	-,11	,39		,99*	-,49*	,51*	,66*	,24	,27
СПО	-,03	,28	,43	,37	,00	,42	,95*		-,51*	,51*	,67*	,25	,28
ПрЗС	,22	,08	-,03	,52*	,38	-,25	-,27	-,04		-,25	-,42*	-,04	-,13
ПрСК	-,09	-,04	,57*	,48	,07	,44	,73*	,77*	,09		,05	,50*	,44*
ПрГО	-,16	,06	,25	,07	-,31	,39	,85*	,80*	-,26	,55*		,09	,07
КрО	-,11	,32	,57*	,33	,13	,62*	,52*	,54*	-,10	,55*	,58*		,64*
ЭС	,20	,34	,04	,39	,53*	-,04	,09	,09	,20	,10	,09	,36	

*Примечания.* В верхней части таблицы даны корреляции в контрольной группе, в нижней части – корреляции в экспериментальной группе. Здесь и далее: МТ – тест на знание морфологии, ЛТ – тест на знание лексики, ФТ – тест на знание фонетики, ИяТ – тест на знание иностранного языка, ЭО – экспертная оценка по русскому языку; показатели методики «Случай с Оливером»: ППЭ – принятие помощи от экспериментатора, ГПО – кол-во грамматически правильных ответов, СПО – кол-во семантически правильных ответов, ПрЗС – принцип расшифровки «по звуковому сходству зашифрованного слова», ПрСК – принцип расшифровки «соответствие семантическому контексту текста», ПрГО – принцип расшифровки «соответствие грамматической основе зашифрованного слова», КрО – критичность к собственным ошибкам, ЭС – эмоциональное состояние ребенка на момент проведения методики. \* – значимые корреляции на уровне значимости  $p \leq ,05$ .

Корреляционный анализ в контрольной группе (см. табл. 2) показал, что уровень знания русского и иностранного языков и экспертные оценки по русскому языку положительно связаны между собой ( $p < ,001$ ). Оценки педагогов в целом адекватно отражают реальные языковые знания детей. Корреляционный анализ в группе детей с ММД показывает, что хотя между показателями владения русским языком существуют положительные связи ( $p < ,05$ ), экспертные оценки педагога не связаны с этими показателями. Со знаниями иностранного языка связан только уровень знания фонетики русского языка ( $p < ,05$ ).

Корреляционный анализ между показателями задания «Случай с Оливером» в контрольной группе указывает на то, что принципы расшифровки квазислов связаны с принятием помощи от экспериментатора, положительным эмоциональным состоянием и критичностью к своим ошибкам ( $,0005 < p < ,05$ ). Если у ребенка эти три параметра находятся в положительной связи, то ребенок выбирает два принципа расшифровки слов: по грамматической основе зашифрованного слова и исходя из семантического контекста. При выборе этих стратегий расшифровки наблюдается высокое количество грамматически и семантически правильных ответов ( $,005 < p < ,01$ ). Использование принципа расшифровки по звуковому сходству с зашифрованным словом отрицательно коррелирует с «грамматическим» принципом расшифровки и кол-вом грамматически и семантически правильных ответов ( $,01 < p < ,05$ ).

Корреляционный анализ между показателями методики в группе детей с ММД (см. табл. 2) показывает, что «грамматический» и «семантический» принципы расшифровки квазислов положительно связаны друг с другом; при высокой частоте их использования отмечается высокая частота грамматически и семантически правильных ответов ( $,0005 < p < ,01$ ). С принципами расшифровки (по грамматической основе зашифрованного слова и исходя из контекста) положительно связана только критичность ребенка к собственным ошибкам, при этом ребенок склонен принимать помощь экспериментатора, наблюдается высокая частота грамматически и семантически правильных ответов ( $,0005 < p < ,05$ ). Результат может объяснить худшие по сравнению с

контрольной группой детей результаты выполнения методики «Случай с Оливером».

Корреляционный анализ между показателями выполнения языковых тестов и задания «Случай с Оливером» в контрольной группе показывают, что дети, имеющие высокий уровень нормативных знаний по русскому и иностранному языкам, при выполнении задания «Случай с Оливером» давали больше грамматически и семантически правильных расшифровок квазислов ( $,0005 < p < ,05$ ). При этом такие дети чаще опирались при расшифровке текста на учет грамматической основы и общего смыслового контекста высказывания ( $,005 < p < ,05$ ). Напротив, на принцип расшифровки квазислов по звуковому сходству со словами русского языка чаще опирались дети с низкими оценками по морфологии и фонетике и по тесту на знание иностранного языка ( $p < ,05$ ). Экспертные оценки педагогов имели предсказательную силу относительно частоты выбора «грамматического» способа расшифровки квазислов и кол-ва грамматически и семантически правильных ответов ( $,0005 < p < ,005$ ), низкие оценки от педагогов получали дети, которые чаще расшифровывали квазислова по звуковому сходству с какими-либо словами русского языка ( $p < ,05$ ).

В группе с ММД наблюдалось меньше значимых связей между показателями языковых тестов и методики «Случай с Оливером». Отметим, что у детей с ММД выбор принципа расшифровки по звуковому сходству при выполнении задания «Случай с Оливером» положительно связан с уровнем выполнения теста на иностранном языке ( $p < ,05$ ). Хороший уровень владения фонетикой русского языка положительно связан со способностью принимать помощь от экспериментатора, критичностью к собственным ошибкам, частым использованием принципа расшифровки квазислов исходя из смыслового контекста ( $p < ,05$ ). Положительное эмоциональное состояние во время выполнения задания «Случай с Оливером» связано с экспертными оценками по русскому языку ( $p < ,05$ ).

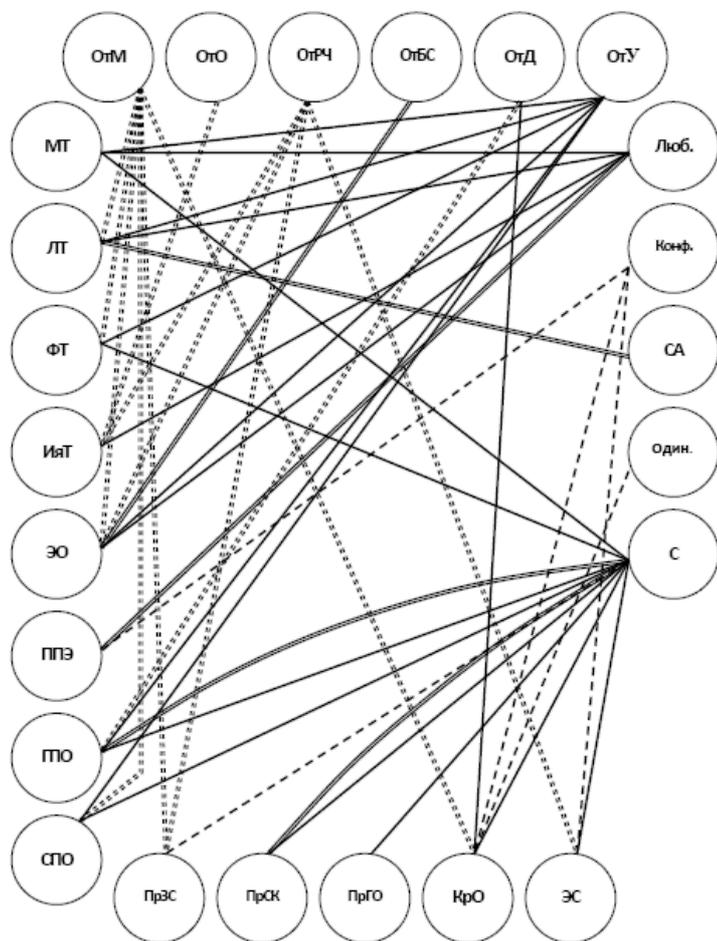
### Таблица 3

Результаты сопоставления контрольной и экспериментальной групп по методике «Фильм-тест» и социометрии

Характеристики	Хср. контр.	Хср. эксп.	Уэмп.	p-level
Отношение к матери	8,3	4,1	135,0	,027
Отношение к отцу	4,1	3,2	200,5	,546
Отношение к родительской чете	3,2	1,6	157,5	,097
Отношение к брату, сестре	2,0	3,7	148,0	,058
Отношение к бабушке, дедушке	1,1	2,1	217,0	,844
Отношение к друзьям	5,5	2,3	116,5	,008
Отношение к учителю	3,1	3,0	218,5	,873
Любознательность	3,3	2,0	161,5	,118
Общительность	4,2	2,5	144,5	,048
Лидерство	2,2	2,0	201,0	,768
Конфликтность	1,7	2,5	168,0	,161
Социальная адекватность	3,0	4,0	182,5	,295
Одиночество	3,4	6,0	140,5	,038
Количество положительных выборов (социометрия)	1,5	1,0	163,5	,130

*Примечания.* Хср. – средняя арифметическая; Уэмп. – эмпирическое значение U-критерия Манна–Уитни; p-level – уровень статистической значимости.

При рассмотрении показателей ориентированности ребенка на членов семьи в двух группах (см. табл. 3) обнаружено, что в контрольной группе дети позитивнее относятся к матери, чем дети с ММД ( $p < ,05$ ). В контрольной выборке наблюдается тенденция к более позитивному отношению к своим сибсам по сравнению с детьми из нормативной выборки ( $p < ,06$ ). Анализ показателей ориентированности ребенка на взаимодействие с ближайшим социальным окружением показывает, что дети из контрольной выборки склонны позитивнее относиться к друзьям, чем дети с ММД ( $p < ,01$ ). При анализе межгрупповых различий по характеристикам индивидуальных особенностей ребенка, проявляющихся в различных социальных взаимоотношениях, отмечается более высокий уровень общительности у детей в нормативной выборке по сравнению с экспериментальной группой. При этом дети с ММД в большей степени переживают чувство одиночества, чем здоровые дети ( $p < ,05$ ).



**Рис. 1.** Схема связей параметров выполнения языковых методик и шкал методики «Фильм-тест» и социометрии.

*Примечания.* Указаны переменные, которые имеют корреляционные связи с какими-нибудь другими переменными. Шкалы методики «Фильм-тест»: ОтМ – отношение к матери, ОтО – отношение к отцу, ОтРЧ – отношение к родительской чете, ОтБС – отношение к брату, сестре, ОтБД – отношение к бабушке, дедушке, ОтД – отношение к друзьям, ОтУ – отношение к учителю, Люб. – любознательность, Конф. – конфликтность, СА – социальная адекватность, Оди. – одиночество. С – кол-во положительных выборов (социометрия). Одинарная линия – корреляционная связь в контрольной группе, двойная линия – корреляционная связь в экспериментальной группе. Сплошная линия – положительная корреляция, пунктирная линия – отрицательная корреляция. Указаны все корреляции на уровне значимости  $p \leq ,05$ .

Анализ корреляционных взаимосвязей между показателями выполнения методики «Фильм-тест» и языковыми методиками (см. рис. 1.) на группе нормы показывает, что отсутствуют значимые связи оценок языковой компетенции с характеристиками межличностных отношений с семейным окружением. Ранее исследования показали, что взаимоотношения в семье, и, конкретно, с матерью в младшем дошкольном – младшем школьном возрастах являются важным звеном модели социокультурной обусловленности становления языковой компетенции ребенка. Особенности этого опыта накладывают серьезный отпечаток на организацию языкового обучения ребенка в рамках создания коллективного субъекта «ребенок – педагог» [Чернов, 2014]. По-видимому, особенности взаимодействия в семье в среднем школьном возрасте постепенно утрачивают свое значение для дальнейшего становления языковой компетенции ребенка. Этот вопрос требует дальнейшего изучения.

В группе детей с ММД обнаружены относительно многочисленные, преимущественно отрицательные, связи между отношением ребенка к семейному окружению и результатами выполнения речевых методик. Тесная связь ребенка с матерью обуславливает низкие результаты по морфологическому и фонетическому тестам ( $p \leq ,01$ ); такие дети получили низкие экспертные оценки от педагога ( $p < ,05$ ). В ходе выполнения методики «Случай с Оливером» дети, имеющие тесные взаимоотношения с матерью, с одной стороны, часто давали семантические неправильные расшифровки «искусственных» слов и были не критичны к собственным ошибкам. С другой стороны, они реже использовали принцип расшифровки квазислов на основании сходства со словами русского языка ( $p < ,05$ ). При положительном отношении к родителям как к чете дети с ММД имели низкие оценки при выполнении теста на иностранном языке, получали низкие оценки от педагога ( $,005 < p < ,05$ ). При выполнении задания «Случай с Оливером» такие дети демонстрировали негативное эмоциональное отношение к ситуации исследования ( $p < ,005$ ), но, с другой стороны, редко опирались при расшифровке квазислов на их звуковое сходство со словами русского языка ( $p < ,05$ ). В среднем школьном возрасте у детей с ММД ориентация на родителей является фактором, препятствующим достижению высоких результатов в ситуации языкового обучения в школе.

В контрольной группе прослеживается положительная связь между ориентацией ребенка на учителя и нормативными знаниями русского языка, экспертной оценкой по русскому языку, результатами выполнения задания «Случай с Оливером» ( $,005 < p < ,05$ ). Критичность к собственным ошибкам наблюдается при положительном отношении ребенка к друзьям ( $p < ,05$ ). В экспериментальной группе отношение к учителю и сверстникам практически никак не обуславливает результаты выполнения речевых методик.

В нормативной выборке любознательность ребенка положительно коррелирует с результатами выполнения тестов на знание русского и иностранного языков ( $,001 < p < ,01$ ). Конфликтность ребенка отрицательно связана с такими показателями поведения

ребенка во время выполнения методики «Случай с Оливером», как склонность к принятию помощи со стороны экспериментатора при возникающих затруднениях, критичность к собственным ошибкам и эмоциональное отношение ребенка к наличной ситуации ( $.005 < p < .01$ ). Склонность ребенка к одиночеству отрицательно связана со степенью критичности ребенка к ошибкам при выполнении задания «Случай с Оливером» ( $p < .05$ ). Таким образом, в норме значимыми для становления языковой компетенции ребенка в среднем школьном возрасте являются: позитивное отношение ребенка к педагогу и собственные личностные качества, обеспечивающие принятие учебной ситуации (любопытность, бесконфликтность, социальность). В группе детей с ММД наблюдаются единичные связи психологических особенностей ребенка и результатов выполнения речезыковых методик: любопытность положительно связана со склонностью принимать помощь от экспериментатора при выполнении методики «Случай с Оливером» ( $p < .05$ ); при относительно высоком уровне социальной адекватности дети получают высокие оценки по тесту на знание лексики ( $p < .05$ ).

В нормативной выборке социометрический статус оказался положительно связан с уровнем знания морфологии и фонетики ( $p < .05$ ), количеством семантически и грамматически правильных ответов при выполнении задания «Случай с Оливером», выбором таких принципов расшифровки, как ориентация на грамматическую основу «искусственного» слова и расшифровка исходя из общего смысла высказывания / текста ( $p < .05$ ). Наблюдается отрицательная связь социометрического статуса с использованием принципа расшифровки по звуковому сходству с русскими словами ( $p < .05$ ), а также положительная связь со степенью эмоционального принятия ситуации выполнения задания «Случай с Оливером» и критичностью к собственным ошибкам ( $p < .05$ ). С критичностью положительно связано стремление к общению с друзьями ( $p < .05$ ). В выборке детей с ММД кол-во положительных выборов ребенка при выполнении социометрии оказалось связано с количеством грамматически правильных ответов при выполнении методики «Случай с Оливером» и ориентацией при выполнении этого задания на семантический контекст заданных для расшифровки квазислов ( $p < .05$ ).

Межличностные взаимоотношения с соучениками являются значимым психологическим контекстом становления языковой компетенции ребенка в среднем школьном возрасте в норме. С одной стороны, уровень языковой компетенции может обуславливать качество общения ребенка со сверстниками, степень его принятия референтной группой. С другой стороны, позитивные межличностные взаимоотношения в учебной группе могут стать важнейшим социально-психологическим условием для возникновения и поддержания учебной мотивации. При обучении детей с отклонениями в развитии данный фактор организации обучения учитывается в недостаточной мере.

## Выводы

Использование в языковых занятиях текстов с «искусственными» словами, в которых корневые морфемы заменены на бессмысленные звуко сочетания, но сохранены грамматические связи, типичные для русского языка, с другими словами в предложениях, является методически полезным и валидным приемом диагностики сформированности языковой компетенции детей в среднем школьном возрасте.

В норме в среднем школьном возрасте высокий уровень языковой компетенции обеспечивается структурной целостностью различных ее компонентов: знания языка, речевого опыта и чувства языка. Реальный уровень языковых знаний, умений и навыков находит адекватное отражение в оценках педагогов. Большое значение в достижении этого уровня имеет желание ребенка вступать во взаимодействие с педагогом, положительное эмоциональное отношение к языковым заданиям, критичное отношение к собственной речевой деятельности.

У детей с минимальной мозговой дисфункцией наблюдается низкий уровень языковой компетенции, которому сопутствует низкий уровень структурной связанности различных ее компонентов. Педагоги сталкиваются с проблемой адекватной оценки реальных языковых достижений детей.

У детей с минимальной мозговой дисфункцией часто наблюдается не критичность к собственной речевой деятельности, нейтральное / негативное эмоциональное отношение к языковым занятиям, а педагог не воспринимается как помощник в преодолении возникших затруднений. Дети используют незрелые стратегии анализа незнакомого языкового материала (грамматически и семантически целостный текст, включающий квазислова), например, с опорой только на фонетический уровень.

В норме такие качества ребенка, как любопытность, ориентация на взаимодействие с учителем, – положительно, а конфликтность и стремление к одиночеству – отрицательно связаны с различными показателями языковой компетенции и отношения к ситуации языкового обучения.

Излишне тесные взаимоотношения ребенка с минимальной мозговой дисфункцией с родителями создают неблагоприятные условия для его погружения в процесс обучения, что отражается в низких оценках языковых знаний и незрелом отношении к ситуации языкового исследования.

В норме позитивные взаимоотношения в учебной группе (классе) и принятие ребенка ее членами создает социально-психологические условия для оптимизации языкового обучения в среднем школьном возрасте. Наблюдается дефицит социально-психологической работы с детьми с отклонениями в развитии, которая способствовала бы созданию оптимальных условий для языкового обучения в виде позитивных взаимоотношений со сверстниками и учителями в рамках учебной группы.

## Заключение

Результаты исследования важны для дальнейшего осмысления структуры языковой компетенции и понимания ее динамики в онтогенезе в норме и при патологии. Данные могут быть использованы родителями, коррекционными психологами, педагогами в работе с детьми с ММД с целью повышения уровня их языковой компетенции. Результаты можно использовать при разработке новых методов диагностики языковой компетенции в норме и при отклоняющемся развитии ребенка.

## Финансирование

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 16-06-00822.

## Литература

- Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. М.: МОДЭК, 2002.
- Божович Е.Д. Проблемы развития речи и обучения языку в научном творчестве Л.И.Божович. Культурно-историческая психология, 2006, No. 3, 114–119.
- Божович Е.Д. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества. Культурно-историческая психология, 2008, No. 4, 91–99.
- Гильяшева И.П., Игнатъева Н.Д. Методика исследования межличностных отношений ребенка: метод. пособие. М.: Фолиум, 1994. Вып. 7.
- Глезерман Т.Б. Мозговые дисфункции у детей. М.: Наука, 1983.
- Тржесоглава З. [Trjesoglava Z.] Легкая дисфункция мозга в детском возрасте. М.: Медицина, 1986.
- Успенский Л. Слово о словах. Ты и твое имя. Л.: Лениздат, 1962.
- Фрумкина Р.М. Психолингвистика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Академия, 2014.
- Чернов Д.Н. Социокультурная обусловленность становления языковой компетенции. М.: ТЕЗАУРУС, 2014.
- Цыганкова Н.И. Личность и межличностные отношения младших школьников с минимальной мозговой дисфункцией и синдромом дефицита внимания и гиперактивности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Российский гос. пед. университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург, 2012.
- Яременко Б.Р., Яременко А.Б., Горяинова Т.Б. Минимальные дисфункции головного мозга у детей. СПб.: Салит-Медкнига, 2002.
- Ясюкова Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с минимальными мозговыми дисфункциями. СПб.: ИМАТОН, 1997.
- Critchley M., Critchley E.A. Dyslexia defined. London: Heinemann Medical, 1978.
- Johnson C.J., Beitchman J.H., Brownlie E.B. Twenty-year follow-up of children with and without speech-language impairments: family, educational, occupational, and quality of life outcomes. American Journal of Speech-Language Pathology, 2010, 19(1), 51–65.
- Larsson J.O., Aurelius G., Nordberg L., Rydelius P.A., Zetterström R. Screening for minimal brain dysfunction (MBD/DAMP) at six years of age: results of motor test in relation to perinatal conditions, development and family situation. Acta Paediatrica, 1995, 84(1), 30–36.
- Mohr-Jensen C., Vinkel Koch S., Briciet Lauritsen M., Steinhausen H.C. The validity and reliability of the diagnosis of hyperkinetic disorders in the Danish Psychiatric Central Research Registry. European Psychiatry, 2016, No. 35, 16–24.
- Moreno-De-Luca A., Myers S.M., Challman T.D., Moreno-De-Luca D., Evans D.W., Ledbetter D.H. Developmental brain dysfunction: revival and expansion of old concepts based on new genetic evidence. Lancet Neurology, 2013, 12(4), 406–414.
- Schoon I., Parsons S., Rush R., Law J. Children's language ability and psychosocial development: a 29-year follow-up study. Pediatrics, 2010, 126(1), 73–80.
- Tantsura L.M., Pylypets O.Y., Tretiakov D.V., Trembovetska O.V. Improvement of approaches to diagnosis early manifestations of minimal brain dysfunction in children and prevention of its development. International Scientific and Practical Conference World Science, 2016, 4(11), 43–47.
- Tustin K., Gimeno H., Morton E., Marsden J. Rater reliability and scoring duration of the Quality Function Measure in ambulant children with hyperkinetic movement disorders. Developmental Medicine and Child Neurology, 2016, 58(8), 822–828.
- Van Agt H., Verhoeven L., Van Den Brink G., De Koning H. The impact on socio-emotional development and quality of life of language impairment in 8-year-old children. Developmental Medicine and Child Neurology, 2011, 53(1), 81–88.

Поступила в редакцию 20 января 2017 г. Дата публикации: 25 июня 2017 г.

## Сведения об авторах

*Чернов Дмитрий Николаевич.* Кандидат психологических наук, доцент, профессор, кафедра общей психологии и педагогики, психолого-социальный факультет, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И.Пирогова, ул. Островитянова, д. 1, 117997 Москва, Россия.  
E-mail: [chernov\\_dima@mail.ru](mailto:chernov_dima@mail.ru)

*Фролова Светлана Валериевна.* Кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии и педагогики, психолого-социальный факультет, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И.Пирогова, ул. Островитянова, д. 1, 117997 Москва, Россия.

E-mail: [frolova-s80@mail.ru](mailto:frolova-s80@mail.ru)

*Шаль Людмила Георгиевна.* Ассистент, кафедра клинической психологии, психолого-социальный факультет, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И.Пирогова, ул. Островитянова, д. 1, 117997 Москва, Россия.

E-mail: [larionova@ya.ru](mailto:larionova@ya.ru)

*Эрнандес-Хименес Мария Сергеевна.* Студент, психолого-социальный факультет, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И.Пирогова, ул. Островитянова, д. 1, 117997 Москва, Россия.

E-mail: [aelitka@mail.ru](mailto:aelitka@mail.ru)

### [Ссылка для цитирования](#)

Стиль psystudy.ru

Чернов Д.Н., Фролова С.В., Шаль Л.Г., Эрнандес-Хименес М.С. Особенности межличностных отношений как фактор становления языковой компетенции в среднем школьном возрасте в норме и при патологии. Психологические исследования, 2017, 10(53), 6.

<http://psystudy.ru>

Стиль ГОСТ

Чернов Д.Н., Фролова С.В., Шаль Л.Г., Эрнандес-Хименес М.С. Особенности межличностных отношений как фактор становления языковой компетенции в среднем школьном возрасте в норме и при патологии.// Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 53. С. 6. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг).

[Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обратился к документу и он был доступен.]

Адрес статьи: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n53/1429-chernov53.html>

[К началу страницы >>](#)