

## ПСИХОЛІНГВІСТИКА РОЗВИТКУ ПРО МОВЛЕННЄВУ ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ

*Лариса Калмикова*

*Переяслав-Хмельницький*

*Стаття присвячена висвітленню маловідомих даних про онтогенез мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, накопичених новою психологічною наукою – психолінгвістикою розвитку, зокрема про розуміння вітчизняними і зарубіжними психолінгвістами цього мовленнєвого феномена, який до цього часу зумовлює наукові дискусії і різні його визначення. У статті представлено перспективні психолінгвістичні підходи до вивчення мовлення взагалі й дитячого зокрема. Розглядаються загальнотеоретичні проблеми дослідження дитячого мовлення в контексті когнітивної науки, новітні узагальнення щодо моделювання процесів формування мовних здібностей, а також окремі аспекти мовлення в онтогенетичному розвитку людини. Ретельний аналіз розвідок, присвячених мовленню дітей, дозволяє поелементно виокремити в ньому відмінні особливості, які є мовленнєво-діяльнісною характеристикою. Їх синтез може скласти певне уявлення про деякі властивості дитячої мовленнєвої діяльності. Проаналізована література із цієї проблематики дає можливість окреслити існуючі тенденції і спрямування психолінгвістичних досліджень. Онтогенез складної, розгорнутої мовленнєвої комунікації донині залишається недостатньо вивченим процесом. Дослідження, проведені останніми десятиріччями, дають підстави розглядати структуру мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку як таку, що підпорядкована певній пізнавально-життєвій програмі й міцно зберігає свою смислову єдність.*

*Ключові слова: мовленнєва діяльність, мова, онтогенез, мовна компетенція, внутрішнє мовлення, мовленнєва активність.*

*Актуальність теоретичного дослідження і постановка проблеми.* Актуалізація в сучасному соціальному світі комунікаційних процесів зумовлює виникнення нагальної потреби у дослідженні дитячого мовленнєвого спілкування і безпосередньо пов'язаної з ним індивідуальної мови дітей дошкільного віку; у вивченні особливостей розвитку у дошкільників мовлення як діяльності. Зважаючи на те, що в цьому віці у дошкільників переважає спонтанне і ситуативне мовлення, а діяльнісне мовлення тільки починає виформовуватися, потребує особливої уваги науковців з'ясування своєрідності мовленнєвої діяльності дітей цього віку, зокрема як її функціонування, так і розвитку.

Із позицій діяльнісного підходу, науковці мають, як вважає О. Леонт'єв (2001), задавати дитячому мовленню під час його спостереження й вивчення певні ментально-прогностичні установки: мета?, мотив?, умови?, форма?, вид діяльності?, характеризувати його за цими параметрами як той чи інший акт свідомої діяльності або її компонентів (дія, операція). Визначаючи об'єкт, тобто конкретні мовленнєві дії або мовленнєві ситуації, представляючи методологічні підходи до мовлення дітей і відповідно до реалізованого в говорінні діяльнісного напряму, у психолінгвістиці розвитку обов'язково мають розглядатися такі характеристики дитячої мовленнєвої діяльності, як процесуальність, суб'єкт мовлення, суб'єкт-адресат, мотив (або потреба), інтенція (або мовленнєвий намір), мета, зміст (чи предмет мовленнєвого спілкування), лексико-семантичні (або семіотичні) засоби [4].

З огляду на це, важливим науковим завданням є узагальнення і висвітлення існуючих в науці поглядів науковців щодо онтогенезу мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, виокремлення з них саме тих підходів, що розкривають нетрадиційне – нове – пояснення цього явища і його розвитку у дітей.

*Аналіз останніх досліджень*, присвячених розвитку мовлення дітей дошкільного віку, засвідчує, що ця проблема вивчається сьогодні в науці в кількох аспектах: нейролінгвістичному, психофізіологічному, онтолінгвістичному, психологічному, педагогічному тощо, але недостатньо представлена в психолінгвістично-діяльнісному аспекті. В існуючих розвідках діагностика мовлення дошкільників не пов'язана із структурними компонентами мовленнєвого процесу та особливостями мовленнєвої діяльності, зокрема неналежно розглядається в поєднанні з усіма іншими її видами: предметно-маніпулятивною, ігровою, когнітивною, навчальною, трудовою тощо. І хоч мовленнєва діяльність дітей відрізняється від мовленнєвої діяльності дорослих та інших видів діяльності особливою специфікою, все ж таки вона менше, ніж потрібно, вивчається з огляду на підпорядкованість її психологічним закономірностям як формування, так і будови та функціонування, як і будь-якої іншої діяльності.

Незважаючи на наявність фундаментальних праць, монографій, дисертацій, присвячених вивченню різних аспектів мовлення дітей, О. Леонтьєв (2003, р. 186) все-таки зазначає, що «при всій, здавалося б, дослідженості феномена дитячого мовлення найголовніші знахідки ще попереду» [3]. І справді, нині існує чимало нових психолінгвістичних підходів до вивчення мовлення. Розглядаються загальнотеоретичні проблеми дослідження дитячих висловлювань в контексті когнітивної науки, питання діагностики і корекції мовленнєвого розвитку дітей, лінгвістичного аналізу як прийому психодіагностики, методи дослідження закономірностей породження повідомлення в дітей. З'явилися новітні узагальнення щодо моделювання процесів формування мовних здібностей, а також стосовно окремих аспектів мовлення в онтогенетичному розвитку людини. А втім, аналіз праць класиків психології й сучасних дослідників засвідчує, що в наявних розвідках дитячого мовлення спеціально не ставляться завдання дослідження онтогенезу мовленнєвих дій і становлення на їхньому тлі мовленнєвої діяльності в старших дошкільників. Лише ретельний аналіз розвідок, присвячених мовленню дітей, дозволяє поелементно виокремити в ньому відмінні особливості, які є мовленнєво-діяльнісними характеристиками, і тому тільки їх синтез може скласти певне уявлення про деякі властивості дитячої мовленнєвої діяльності. Отже, аналіз літератури із цієї проблематики дає можливість окреслити існуючі тенденції і спрямування психолінгвістичних досліджень.

Дослідження за останні 50 років в галузі психолінгвістики, проведені під керівництвом М. Жинкіна, І. Зимньої, О. Леонтьєва, О. Лурія, Е. Тарасова, О. Шахнаровича та ін., свідчать, що збереження потенційних зв'язків мовних елементів (або «вузлів» первинного «семантичного запису» – О. Лурія), які є в резерві внутрішнього мовлення дитини, виступає в ролі першооснови розгорнутого реалізованого висловлювання. Отже, згорнуте внутрішнє мовлення, яке виформувалося із зовнішнього розгорнутого мовлення, зберігає можливість знову розгорнутись і перетворюватися в синтагматично організований зовнішній текст, як результат мовленнєвої діяльності.

Отже, *мета статті* – розкриття психолінгвістичного розуміння генезису мовленнєвої діяльності дошкільників, представленого у сучасній психолінгвістиці розвитку.

*Виклад основного матеріалу.* Сучасні дослідники вивчають мовленнєву діяльність дітей у таких термінах: «висловлювання», «дискурс», «розповідь», «опис», «міркування», «нарратив». Сучасна психолінгвістика насамперед зазначає роль мисленнєвого образу як структурного компонента глибинних мовленнєвих процесів, які проявляються під час аналізу дитячого мовлення. Загальновідомо, щоб зрозуміти мовлення дітей, треба не тільки бачити, як вони говорять, оскільки їм притаманне використання значної кількості паралінгвістичних засобів, синпрактичність засобів вираження, а й знати ситуацію, про яку вони розповідають. Дитина дає визначення образу, який собі уявляє, не стежачи за тим, щоб її висловлювання давало всі необхідні базові ознаки для відтворення слухачем цього образу (Akhutina 1994) [1]. Ураховуючи ці спостереження, Т. Ахутіна (1994) пропонує нове для науки й практики психолінгвістичне визначення розвитку мовлення, який здійснюється по лінії оволодіння вмінням «слухати» своє мовлення й оцінювати, чи достатньо повно й адекватно воно передає ситуацію, що уявляється. На перших стадіях оволодіння мистецтвом мовлення в ролі такого слухача виступає дорослий, який ставить відповідні запитання. Поступово дитина навчається передбачати ці запитання дорослого, стаючи собі контролером-слухачем, що стежить за повнотою й достатністю вираження. Таким чином, у процесі розвитку мовлення відбувається інтеріоризація діалогу мовця і слухача, який об'єднується у внутрішньомовленнєвий діалог

думки й слова [1]. Цим визначенням підкреслюється значення становлення в дитини механізмів самоспостереження і самоконтролю як передумов розвитку мовленнєвої діяльності.

О. Леонтьєв (2001) також по-новому, із психолінгвістичних позицій визначає розвиток дитячого мовлення, убачаючи його в динаміці розвитку довільності, навмисності й свідомості стосовно різних одиниць мовленнєвої діяльності. По суті, розвиток рефлексії дитини над мовленням є виникнення, розширення, якісна зміна та внутрішня структурна перебудова орієнтовної ланки від початку спонтанної мовленнєвої активності [4]. Згідно із загальною психологічною позицією Л. Виготського, зазначає О. Леонтьєв (2004), це потребує включення відповідного вміння в нові системні зв'язки, нові "сплави" вищих психічних функцій [4]. Що ж справді розвивається в процесі розвитку дитячого мовлення? Відповідаючи на це запитання, О. Леонтьєв (2003, р. 28) підкреслює: по-перше, що це не мова (як, зазвичай, розуміють цей розвиток лінгвісти), по-друге, що це і не спосіб реалізації вроджених механізмів. Саме *«...характер взаємодії системи мовних засобів, який є в розпорядженні дитини, і характер функціонування цих засобів, тобто спосіб використання мови для цілей пізнання і спілкування»*, на його думку, *розвивається в процесі становлення мовлення дітей [3] (курсив наш. – Л.К.)*.

Будь-яка нормально розвинена дитина п'ятирічного віку вміє говорити, спілкуватися з батьками й однолітками. Але йдеться не просто про розвиток мовлення, а про формування саме мовленнєвої діяльності. Дитина має заново навчитися висловлюватися, тобто найпростіших випадків публічного мовлення: відповідати на запитання, будувати монологи, передавати побачене, почуте, емоційно сприйняте, висловлювати прохання, доводити, переконувати тощо. Що ж тут розвивається? Чим ще не оволоділа дитина? Розвивається вміння, за О. Леонтьєвим (2003), визначати комунікативне завдання (чого вона хоче досягти актом мовлення), усвідомлювати своє мовлення, робити його довільним, адекватно добирати мовні засоби, щоб досягти поставленої мети. Дитина як цілісний суб'єкт психічної діяльності, як особистість, що розвивається, має навчитися використовувати свої мовленнєві операції та мовленнєві дії у своїй життєдіяльності для вирішення завдань, що постають перед нею, щоб почати реалізовуватися повноцінною людиною серед інших людей, щоб згодом самореалізувати свій потенціал. Саме в дошкільному дитинстві мають бути закладені основи функціональної грамотності дітей, їх здібності до повноцінного усного спілкування [3].

Вагомим поповненням недослідженої нині у психолінгвістиці проблеми у зв'язку з відсутністю спостережень психологів над розвитком мовлення дітей у взаємодії з іншими психічними функціями і в комплексі з навколишнім, є дослідження Т. Ушакової (2004), у якому здійснене моделювання мовленнєвого розвитку дитини. Універсальність моделі, запропонованої Т. Ушаковою, полягає в тому, що вона спочатку була передбачена як матриця для теоретичного опису мовленнєвого функціонування дорослої людини, а пізніше виявилася корисною і вкрай необхідною для характеристики онтогенезу дитячого мовленнєвого феномена [8].

Запропонована модель, по-перше, виявляє зв'язок мовленнєвого механізму з дійсністю, по-друге, передбачає дію смислосмістовних процесів, по-третє, ураховує ситуацію взаємодії комунікантів, містить механізм, що спричиняє говоріння й сприймання мовлення, і, по-четверте, поповнює змістом власне мовний механізм процесу переробки вербальної інформації (Ushakova 2004) [8]. Перевагою і значущістю представленої моделі є те, що в ній ураховані й скоординовані основні фактори, що є обов'язковими в побудові цілісного мовленнєво-мисленнєвого процесу в умовах комунікації; розміщені структури репрезентації знань та інтелектуально-когнітивні операції, а також більш загальні і стабільні особистісні утворення, як-то: життєві і наукові узагальнення, оцінки, моральні позиції, поточні, сучасні психологічні стани тощо, відбувається керування породженням текстів та їх обмін між комунікантами. Складна система структур і функціональних утворень мозку людини, зауважує Т. Ушакова, формується з раннього дитинства під впливом багатьох факторів. Серед них генетична програма, дозрівання мозку, вимоги соціуму, мова оточуючих, внутрішні мотиваційні фактори суб'єкта тощо. У моделі виокремлюється також найважливіша в плані ініціації і збудження людини до говоріння структура, функція якої полягає в тому, щоб накопичувати активність, що виникає під впливом зовнішніх впливів, особистісних спрямованостей, інтелектуально-когнітивних операцій, і запускати дію мовленнєвого механізму. Врахування всіх цих та інших факторів дало підстави авторіві моделі для обґрунтованих нових підходів стосовно

мовленнєвої і мовної здатності дітей, основна тенденція яких: а) у відході від соціологічної позиції, згідно з якою діти починають говорити тому, що копіюють мову, яка виникла соціально і функціонує в суспільстві; б) у пошуках внутрішніх сил дитячої психіки, що становлять основу мовленнєвого розвитку і саморозвитку, а також відмітити недостатню переконливість ідеї вродженості в дитини універсальної граматики, яку захищає Н. Хомський.

Разом з тим Т. Ушакова (2004) не заперечує привабливості та логічно виразного обґрунтування гіпотези Н. Хомського про походження в онтогенезі мовної здатності, справедливості його судження про те, що кожна маленька дитина заново винаходить, конструює мову, якою в подальшому говорить, проте одночасно підкреслює, що, висуваючи таку важливу тезу, як уродженість універсальної граматики, Н. Хомський ніякою мірою не спирається на дані щодо розвитку дитячого мовлення та конкретні факти, що характеризують перебіг мовленнєвих процесів; його аналіз виявляється цілковито в межах операцій над лінгвістичним матеріалом. «Між тим, – припускає психолог, – аргументи на користь вродженості можуть бути знайдені в процесі мовленнєвого онтогенезу» (Ushakova 2004, р. 19) [8]. У мовленнєвому процесі, переконливо доведено Т. Ушаковою, вродженою є власне здатність експресії, виведення назовні внутрішніх психологічних станів, спонтанної активності, що підтверджені в процесі розвитку опору чисельним зовнішнім впливам соціального оточення.

А. Маркова розглядає генезис мовлення в загальному контексті розвитку дитини в тісному зв'язку з проблемою періодизації мовленнєвого розвитку і відзначає, що в дошкільників основною (головною) їхньою особливістю у віці між 4 і 5 роками є виникнення *регульовальної, планувальної функцій мовлення*, яке передує дії та організовує її. А. Маркова (1974, р. 10–16, 29–30) вводить поняття мовленнєвого віку і визначає його як період, що відокремлює один якісно новий щабель від іншого, як період, що розподіляє мовленнєві новоутворення, які визначає шляхом співвідношення форм і функцій мовлення [6].

Останнім часом у психолінгвістиці, активно обговорюють проблему психолінгвістичних, або мовленнєвих, універсалій, важливу для розуміння того, що мовленнєва діяльність не тільки індивідуальне явище, а й соціальний психофізіологічний та психічний феномен, притаманний усім людям, незалежно від раси, національності чи статі. Мовленню властива не тільки мова (універсальний код) для спілкування певної національної групи. Воно є, передусім, вищою психічною функцією дитини, вираженням її психофізіологічних процесів, які, не враховуючи окремих індивідуальних особливостей, як і мова, теж є універсаліями. Перебіг процесів сприймання та утворення мовлення відбувається майже за загальними законами, однаковими шляхами, тому їх і зараховують до універсальних. Мовна здатність дитини – це теж психолінгвістична універсалія. Маючи цілу низку загальних мовленнєвих рис, мовленнєва діяльність, окрім мовних, виявляє універсальні психічні мовленнєві функції, які є основою мовленнєво-утворювальних механізмів (Rumyantseva 2004) [7]. Одиниці та рівні мовленнєвої діяльності, тобто психолінгвістичну структуру, також відносять до універсальної організації.

Належна увага надається психолінгвістикою тлумаченню такого суттєвого поняття, як «*мовна компетенція*», оскільки воно допомагає глибше усвідомити, схарактеризувати механізм оволодіння дитиною мовленнєвою діяльністю. Поняття мовної компетенції вперше було введено у східноєвропейську психолінгвістику О. Леонтьєвим і пояснено як психофізіологічний механізм, що забезпечує володіння й оволодіння мовою. Пізніше було виокремлено проблему співвідношення мовної здатності та мовленнєвої діяльності. У 1996 році мовна компетенція розглядалася у зв'язку з функціями мовленнєвої діяльності в суспільстві та розвитком особистості. Вона визначалася як психофізіологічна мовленнєва організація, що забезпечує мовленнєву діяльність. Ця організація, за О. Леонтьєвим (2001, р. 58), не є у вузькому розумінні мовленнєвою, оскільки «всередині» психіки дитини практично неможливо виокремити «замкнутий комплекс механізмів, що відповідають саме і тільки за мовленнєву діяльність» [4]. Тому це поняття відносять до теоретичного, що дає змогу об'єднувати всі аспекти будови та функціонування психіки людини, які тією чи іншою мірою безпосередньо обумовлюють мовленнєві процеси.

О. Шахнарович (1990, р. 617) конкретизує поняття мовної компетенції і вважає її «багаторівневою ієрархічно організованою функціональною системою, що формується у психіці носія мови в процесі онтогенетичного розвитку» [9]. Вона є соціальним утворенням, що

формується в процесі розвитку майстерності спілкуватися. У структурі мовної здібності О. Шахнаровичем виділяються й розмежовуються елементи та рівні. Елементи – це відображені й узагальнені свідомістю частини системи мови. Прескрипторні правила, за якими зв'язуються елементи мови, слугують відображенням семантичних відношень у мові. Ці правила мають прихований, неусвідомлюваний психолінгвістичний характер. Вони нібито прописують, як уживати мовні елементи в їх певній сполучуваності. Рівні мовної здатності, вважає О. Шахнарович, відповідають рівням системи мови; їх він виділяє як фонетичний, лексичний, граматичний (словотвірний і синтаксичний – як підрівні).

І. Румянцева дещо деталізує визначення мовної компетенції, дане О. Шахнаровичем, і, спираючись на думки Р. Грановської про те, що свідомість не є єдиною й основною формою переробки та збереження інформації, доводить, що свідомість не можна розглядати як синонім до психіки, і тому «...визначення елементів мовної компетенції як відображених та узагальнених психікою елементів мовної системи» є доречнішим, оскільки узагальнення відбувається і в зоні позасвідомого. Ось чому уявлення про мовну здатність «...в образі системи як усвідомлюваних, так і неусвідомлюваних мовних правил» у психіці людини в цілому (а не лише у свідомості), що формуються на основі особливої психофізіологічної організації мозку, вона вважає точнішими (Rumyantseva 2004, p. 171) [7]. Таким чином, мовну здібність І. Румянцева розуміє «...як психічну та психофізіологічну функцію людини, закладену біологічно й генетично, формування й розвиток якої відбувається соціально на основі особливої анатоми-фізіологічної та нейрофізіологічної організації людини; функцію, що забезпечує можливість людській психіці відображати й узагальнювати зовнішній мовний матеріал, переводячи його в особливі внутрішні коди у вигляді неусвідомлюваних й усвідомлюваних правил мови» (Rumyantseva 2004, p. 170) [7].

У О. Леонтьєва (2003) висловлене інше міркування щодо мовної компетенції, яка, на його думку, не має права бути редукованою до системи власне мовних правил і категорій. Ці правила й категорії в принципі є вторинними. Вони не є основою мовної здатності, а лише роблять можливим свідоме її структурування [3].

Мовна здатність дитини не може бути виявленою незалежно від мовлення в його загальноширокому значенні, а тим більше мовленнєвої діяльності, тому сучасною психолінгвістикою уведено поняття *мовленнєвої компетенції*. Вона пронизана всіма психічними процесами (когнітивними та емоційними), за Л. Веккером, «наскрізними», які й формують цю здатність і містяться як її невід'ємні компоненти; охоплює собою компетенцію мовну; точніше пояснює механізми оволодіння дитиною мовленням, забезпечує їй оволодіння й володіння мовленням. За допомогою цієї функції (мовленнєвої здатності) забезпечується можливість дитячій психіці: 1) відображати й узагальнювати зовнішні мовленнєві явища; 2) переводити їх в особливі внутрішні мовленнєві коди. Ці коди містять: 1) відображену систему мови з усіма її рівнями та елементами; 2) коди, які мають психофізіологічну, когнітивну, психодинамічну, емоційну сутність і які приводять цю систему в дію (Rumyantseva 2004) [7].

Деякі американські психолінгвісти активно пропагують концепцію «спадкових (вроджених) знань» (Д. Катц, Н. Хомський, Д. Макніл). Не заперечуючи повністю ідею вродженості стосовно психічної діяльності дітей у цілому, О. Леонтьєв одночасно піддавав її сумніву щодо мовленнєвої діяльності. Якщо в них є певні уміння, зауважував психолінгвіст, які не можна пояснити на основі наших знань про генезис і механізм її мовленнєвої діяльності, то це ще не означає необхідність обов'язкового припущення про його вродженість (спадковість). Те, що є апріорним відносно мовленнєвої діяльності, не обов'язково є таким стосовно психічної діяльності дітей у цілому (тобто вродженим). Він допускає, що це вміння пов'язане з особливою функціональною спеціалізацією механізмів, сформованих раніше в іншому зв'язку. Проте, аби висловити судження щодо цього, необхідно, вважає він, прослідкувати генезис та ранні етапи не тільки мовленнєвих, а й інших умінь дитини; з'ясувати її відношення зі світом як цілісною системою. Але прибічники концепції «вроджених знань» якраз і не роблять цього (Leontyev 2001) [4].

Вітчизняна психолінгвістика розглядає мовленнєву діяльність дітей, компетентність (здібність) у мові й застосування мови (мовну активність) як взаємозалежні явища мовлення. Компетентність у мові є результатом розвитку її практичного застосування в мовленнєвій діяльності; лише в результаті активного відображення дійсності й активного спілкування в

дитини виникає розуміння мови та здатність висловлювати в індивідуальному мовленні власні наміри, бажання, прагнення, устремління (Lugiya 2002) [5]. О. Лурія (2002), наприклад, вважає, що генетичне коріння мови слід шукати в тих формах конкретних людських дій, у яких реалізується відображення зовнішнього світу й здійснюється формування суб'єктивного образу об'єктивної реальності, основних прийомів спілкування дитини з навколишнім світом тощо. Саме тому «глибинні синтаксичні структури» слід вважати відображенням основних реальних відношень, що існують у дійсності і проявляються в усьому, у тому числі й у немовленнєвій діяльності людини [5].

На думку О. Шахнаровича, компоненти мови засвоюються дитиною поступово під час діяльності мовленнєвого спілкування (мовної практики) на основі орудійних дій та предметної діяльності.

Отже, онтогенез мовних здібностей у сучасній психолінгвістиці переважно розглядається як найскладніша синкретична взаємодія, з одного боку, процесу спілкування дорослих і дитини, що поетапно розвивається; з другого – процесу розвитку предметної та пізнавальної діяльності дитини; по-третє, як результат асоціативно-сислової взаємодії мовних засобів, які є в розпорядженні дитини, а також наслідків функціонування цих засобів – способу використання мови для цілей пізнання, спілкування й ментально-інтелектуального, а також для духовно-культурного становлення дитини (Kalmykova 2008) [2].

Чому настільки пильна увага приділяється мовній і мовленнєвій компетенції під час розгляду розвитку мовленнєвої діяльності дітей? Мовна здатність, як уже зазначалося, – це психофізіологічна організація, що забезпечує мовленнєві процеси (утім, ця організація не є виключно мовленнєвою, оскільки, як доведено в психолінгвістиці, усередині психіки людини неможливо виділити замкнутий комплекс механізмів, відповідальних саме і тільки за мовлення (Leontev 2001, 2003) [3; 4]). Тому розвиток мовленнєвої діяльності, якій характерні такі ознаки, як предметність; цілеспрямованість, тобто наявність кінцевої мети (а в дії – проміжної мети); полімотивованість (збудженість одночасно кількома мотивами, «злитими» в одне ціле); ієрархічна і фазна організація – безпосередньо залежить від сформованості саме мовної компетенції, яка охоплює різні види синтаксису (сислового, семантичного і поверхневого) і передбачає відповідно володіння «...трьома видами правил: 1) за принципом суб'єктивної ситуативної значущості; 2) логіко-граматичними «об'єктивними» правилами; 3) формально-граматичними правилами...» (Akhutina 1994, р. 4) [1]. Саме тому не можна починати й роботи з освоєння дітьми азів настільки складної за своєю будовою і змістом мовленнєвої діяльності без розуміння механізмів утворень, що обумовлюють її. Перебіг мовленнєвої діяльності передбачає інтеграцію перцептивних, мнемічних, когнітивних, креативних, афективних, емоційно-вольових та інших особистісних функцій. Приблизно до п'яти років у дітей виформовуються механізми засвоєння мови, їхня здатність говорити. Синтаксичне розгортання мовлення здійснюється за допомогою трьох видів синтаксису, а саме: «сислового», «семантичного», «поверхневого», які, за Т. Ахутіною, наявні в нормі у дошкільників (Akhutina 1994, р. 4) [1]. Таким чином, створюються передумови соціалізації мовлення, забезпечення її співрозмірності з умовами і завданнями комунікації, оволодіння діяльністю мовлення (Kalmykova 2008) [2].

В останні роки досить аргументованою є думка щодо *саморозвитку* особливого внутрішнього світу мови у психіці малят; *внутрішньої сили, що рухає мовленнємовний онтогенез*, а також стосовно психогенетичних впливів на нього; щодо поступального руху мовлення спочатку більше як психофізіологічного явища, а пізніше власне психологічного (Ushakova 2004) [8].

Засвоюючи рідну мову, дитина творить власну, притаманну тільки їй мовну підсистему, «крокує» в загадкові країни з назвами «Мова», «Мовлення» своїм особистим, неповторним шляхом спроб і помилок, виформовує власну граматику. З одного боку, відбувається спонтанне, мимовільне, неусвідомлюване виокремлення з мовлення дорослих поверхневого синтаксису: синтаксичних моделей мови і мовленнєве індивідуальне пристосування дитини до соціального середовища, а з іншого – вплив суспільства на дитину як формуальної сили в її мовленнєвому розвитку у вигляді кодифікації – форми експлікації норм, системи узагальнених правил нормативного вживання (Kalmykova 2008) [2].

*Висновки.* Діяльнісний напрям у студіюванні дитячого мовлення має такі вектори: структура процесів мовленнєвиробництва, їх співвіднесеність зі структурою мови, мовна і мовленнєва компетенція, оціночно-контрольні мовленнєві дії, моделювання мовленнєвипорядження, текстоутворення, особливості висловлювань різних функціонально-смыслових типів, специфіка шляху від ситуативності до контекстності мовлення, мовленнєвий механізм, система мовленнєвих операцій та дій, які є провідною ланкою між мотивом мовлення, його планом і досягнутою метою говоріння, розвиток внутрішнього мовлення в дошкільників та інші окремі питання, безпосередньо або опосередковано пов'язані з розвитком мовленнєвої діяльності в дітей. Проте онтогенез складної, розгорнутої мовленнєвої комунікації донині залишається недостатньо вивченим процесом.

#### *Література:*

1. Ахутина Т. В. Вариативность нормы – нейропсихологический и нейролингвистический анализ индивидуальных различий у взрослых и детей / Т. В. Ахутина // Язык, сознание, культура, этнос : теория и практика : XI Всероссийский симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации (Москва, 1994). – М., 1994. – С. 63–65.
2. Калмыкова Л. О. Психология формирования мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : монографія / Лариса Олександрівна Калмыкова. – К. : Фенікс, 2008. – 497 с.
3. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / Алексей Алексеевич Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл ; СПб. : Лань, 2003. – 287 с.
4. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : изб. психол. тр. / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 447 с.
5. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / Александр Романович Лурия. – М. : Изд-кий центр «Академия», 2002. – 384 с.
6. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / Аэлита Капитоновна Маркова ; Акад. пед. наук СССР. НИИ общей и пед. психологии. – М. : Педагогика, 1974. – 240 с.
7. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / Ирина Михайловна Румянцева. – М. : ПЕР СЭ; Логос, 2004. – 316 с. : ил.
8. Ушакова Т. Н. Речь : истоки и принципы развития / Татьяна Николаевна Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.
9. Шахнарович А. М. Языковая способность / А. М. Шахнарович // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 617.

#### *References:*

1. Akhutyna T. V. Varyatyvnost normy – neyropsykholohycheskyy u neyrolynhvystycheskyy analiz yndyvudualnykh razlychy u vzroslykh y detey / T. V. Akhutyna // Yazyk, soznanye, kultura, etnos : teoryya y praktyka : XI Vserossyyskyy sympozyum po psykholynhvystyke y teoryu kommunykatsyy (Moskva, 1994). – M., 1994. – S. 63–65.
2. Kalmykova L. O. Psykholohiya formuvannya movlennyevoyi diyalnosti u ditey doshkilnoho viku : monohrafiya / Larysa Oleksandrivna Kalmykova. – K. : Feniks, 2008. – 497 s.
3. Leontev A. A. Osnovy psykholynhvystyky / Aleksey Alekseevych Leontev. – 3-e yzd. – M. : Smysl ; SPb. : Lan, 2003. – 287 s.

4. Leontev A. A. Yazyk y rechevaya deyatelnost v obshchey y pedahohycheskoy psykholohy : yzb. psykhol. tr. / Aleksey Alekseevych Leontev. – M. : Mosk. psykhol.-sots. yn-t; Voronezh : NPO «MODEK», 2001. – 447 s.
5. Luryya A. R. Osnovy neyropsykholohyy / Aleksandr Romanovych Luryya. – M. : Yzd-kyu tsentr «Akademya», 2002. – 384 s.
6. Markova A. K. Psykholohyya usvoenyaya yazyka kak sredstva obshchenyya / Aelyta Kapitonovna Markova ; Akad. ped. nauk SSSR. NYU obshchey y ped. psykholohyy. – M. : Pedahohyka, 1974. – 240 s.
7. Rumyantseva Y. M. Psykholohyya rechy y lynchvopedahohycheskaya psykholohyya / Yryna Mykhaylovna Rumyantseva. – M. : PER SE; Lohos, 2004. – 316 s. : yl.
8. Ushakova T. N. Rech : ystoky y pryntsy py razvytyaya / Tatyana Nykolaevna Ushakova. – M. : PER SE, 2004. – 256 s.
9. Shakhnarovych A. M. Yazykovaya sposobnost / A. M. Shakhnarovych // Lynchvystychesky entsyklopedychesky slovar. – M., 1990. – S. 617.

*Статья посвящена освещению малоизвестных данных об онтогенезе речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста, накопленных новой психологической наукой – психолингвистикой развития, в частности о понимании отечественными и зарубежными психолингвистами этого речезыкового феномена, обуславливающего до сегодняшнего времени научные дискуссии и разные его определения. В статье представлены перспективные психолингвистические подходы к изучению речи вообще и детского в частности. Рассматриваются общетеоретические проблемы исследования детской речи в контексте когнитивной науки, новейшие обобщения по моделированию процессов формирования языковых способностей, а также отдельные аспекты речи онтогенетическом развитии человека. Тщательный анализ исследований, посвященных речи детей, позволяет поэлементно выделить в ней отличительные особенности, являющиеся речедетельностной характеристикой. Их синтез может сформировать определенное представление о некоторых свойствах детской речевой деятельности. Проанализированная литература по этой проблематике позволяет выделить существующие тенденции и направления психолингвистических исследований. Онтогенез сложной, развернутой речевой коммуникации до настоящего времени остается недостаточно изученным процессом. Исследования, проведенные в последние десятилетия, дают основания рассматривать структуру речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста как подчиненную определенной познавательной-жизненной программе и прочно сохраняющую свое смысловое единство.*

*Ключевые слова: речевая деятельность, язык, онтогенез, языковая компетенция, внутренняя речь, речевая активность.*

*The article is devoted to the little-known data on the ontogeny of senior preschoolers' speech, accumulated by a new psychological science – psycholinguistics of development, in particular the understanding by domestic and foreign psycholinguists of this phenomenon, which up to nowadays causes scientific debates and its different definition. The paper presents new psycholinguistic approaches to the study of speech in general and children's in particular. We consider the general theoretical study of children's speech problems in the context of cognitive science, new generalizations about modeling of the processes of language abilities, as well as some aspects of speaking in ontogenetic development. Careful analysis of studies devoted to speech of the children, allows element by element to distinguish in it different features that make speech and activity characteristics, and therefore their synthesis can get an idea of some of the properties of child's speech activity. Analyzed literature from this perspective makes it possible to determine the current trends and direction of psycholinguistic researches. Ontogenies of complex, expanded speech communication still remains poorly understood process, studies conducted in recent decades, give*



*reasons to consider the structure of senior preschoolers' language activities as being dependant to certain cognitive-life program and firmly maintains its semantic cohesion.*

*Key words: speech activity, language, ontogeny, language competence, inner speech, speech activity.*