

УДК 81.23
ББК 81. 2-5

Світлана Дем'яненко

ГЕНЕЗА МЕТАМОВНИХ ПРОЯВІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті викладено та обґрунтовано особливості перших проявів метамови у дітей молодшого та середнього дошкільного віку. На основі теоретичного аналізу наукових джерел встановлено особливості метамовного розвитку дітей та істотні ознаки мовних одиниць як орієнтири, за якими в дослідженні виявляли специфіку конструювання дитиною власної мовної системи. Наведені природні металінгвістичні рефлексиви і когніції дітей, які є підґрунтям для подальшого справжнього осмислення власної мови і її об'єктивування.

Ключові слова: метамова, діти дошкільного віку, метамовний розвиток, істотні ознаки, мовна система, звук, слово, об'єктивація, рефлексія.

Постановка проблеми. Мовленнєвий розвиток є однією з найважливіших складових формування дитячої особистості, готовності до шкільного навчання і має стати центром процесу навчання грамоти, засвоєння одиниць мови. Витоки філологічної освіти людини ведуть із періоду дошкільного дитинства, з моменту, коли 3–4-річні діти самостійно проявляють інтерес до лінгвістичного світу. 5–6-річні діти “зосереджуються”, “замислюються”, “задумуються”, “розмірковують” над мовними явищами та фактами. Процес засвоєння мови здійснюється насамперед в самостійному конструюванні дитиною власної мовної системи, де дитина є активним суб'єктом цього процесу – мовна особистість, яка формується. У її становленні важливу роль відіграє метамовна діяльність, що пов'язана з аналізом засвоєної дитиною мови.

Актуальність дослідження. Передумовою металінгвістичних проявів дітей є неусвідомлюваний ними акт власної мовної практики, в процесі якої актуалізується біологічно закладена здатність мимоволі, машинально, ненавмисно експліцирувати свої уявлення про мову, виконувати вербальні дії. Ці природні металінгвістичні рефлексиви і когніції дошкільників є базальними для подальшого справжнього осмислення власної мови і її об'єктивування. Довільність ситуації вербального акту, пов'язаного з експлікацією самостійно виведених дітьми лінгвістичних “знань” (процедурні знання), обмежує, а іноді і повністю виключає можливість висловлюватися про мову. Діти володіють імпліцитними лінгвістичними знаннями і не завжди готові до їх відтворення за завданням дорослих. А якщо і експліцирують ці знання, то їх вербалізація здійснюється значно складніше (декларативні знання).

Виклад основного матеріалу. Металінгвістична активність дітей здійснюється не тільки в номінаціях лінгвістичних термінів, але і в процесі спонтанних оцінно-контрольних мовних дій, які виявляються на різних рівнях усвідомленості. Таке неосмислене, не аналізоване, емоційне, на рівні відчуття, а не мислення узагальнення свого власного мовного досвіду дитиною (так зване “відчуття мови”) використовується ними, згідно Л. Божович [2], для регулювання і “бесвідомого” контролю [9] мови як усної, так і в подальшому – письмової. Відтак, виявляючи певний інтерес до мовної дійсності: звуків, слів, речень, висловлювань дошкільники

намагаються самостійно визначити, трактувати, певне мовне явище, здійснюючи при цьому рефлексію над мовленням, формують “своє власне” розуміння, вносять у нього (в більшості випадків) суб’єктивний смисл, далекий від об’єктивного змісту мовних дефініцій. Органічний потяг до метамовної діяльності в сучасних дітей відбувається за відсутності лінгвістично коректних технологій керування процесом становлення мовних дефініцій, що унеможлиблює надання їм кваліфікованої допомоги з боку дорослих.

У загальнонауковому сенсі метамова традиційно розуміється як будь-яка природна або штучна мова (мова “другого рівня”), якою описується інша мова (мова “першого рівня”), служить для опису предметів і властивостей навколишнього світу. Мову, яка описується в метамові, прийнято називати наочною мовою, або мовою-об’єктом. У лінгвістиці термін “метамова” пов’язаний з метамовною функцією природної людської мови і за твердженнями Н.Д. Арутюнової, на відміну від людини у мови немає вторинної знакової системи, яка б розкривала її сенс: мова робить це сама, тлумачачи одні сенси через інших, перефразовуючи їх, але не виходячи за свої межі [1, с. 7-19].

Дослідження метамови свої праці присвятили вчені (Г.П. Белякова, Д.Б. Ельконін, Л.Є. Журова, М.І. Зарандія, І.І. Карабаєва, С.Н. Карпова, Т. Тульвісте та ін.). В останні роки дослідники звернулися до проблеми розвитку в дітей 5-7 років мовних понять (А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, С.Ф. Жуйков, Н.І. Зеленко, Л.О. Калмикова, М.Р. Львов, Н.П. Орланова, К.С. Прищепа, О.Я. Савченко, Г.О. Фомічова, О.Н. Хорошковська та ін.); феномен прозорості значення мовного знаку виділений вченими (А. Потебня, А. Лурия, А. Шафф, Л. Федоренко, Л. Калмыкова); здатність дітей у в 4-5 років усвідомлювати мовні явища за умови застосування спеціальних технологій стверджують (П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Л.Е. Журова, Н. Зарандія, О.О. Леонтьєв, О.Р. Лурія, Д.Б. Ніколенко). Серед зарубіжних вчених свої дослідження даної проблеми, присвятили Т. Тульвісте, С.Н. Цейтлин, Г.Р. Доброва (явища метамовного порядку). Г.Р. Доброва розглядає конструктивну діяльність в процесі опанування мовою, вивчає гендерні особливості та соціокультурні особливості метамови дітей [4]; Н.О. Золотова вивчає залежність метамовних здібностей дітей від перебігу поточної інтелектуальної діяльності дитини [5]; Л.В. Красильнікова розкриває усвідомлення дитиною знань метамовних і процедурних та їх залежність від мовленнєвих умінь [8, с 75–78] та ін.

Як свідчать дослідження вчених і власні спостереження джерела генезису мовного поняття “слово” сягають молодшого дошкільного віку. Вже діти 4 років здатні оволодіти суттєвими ознаками одиниць мови. Тому першочергово встановлювали, чи мають діти найпростіші уявлення про “слово” та фіксували, коли саме вперше з’являються первинні ознаки наявності в дітей спонтанних висловлювань про “слово” як мовне поняття, яке сприймається ними раніше інших термінів і, яке є найпоширенішими в практиці роботи дошкільного навчального закладу. Для цього було використано опитування дітей для виявлення їхніх первісних висловлювань та уявлень про “звук” і “слово”. Дітей запитували: “Що таке слово?”, “Поясни, чому ти думаєш, що це слово?” Із отриманих відповідей було виявлено, яка система зв’язків стоїть за словом-поняттям на даному етапі розвитку дитини.

При визначенні змісту терміна мовних понять у дітей, дотримувалися думок О.О. Леонтьєва про те, що важливо виходити із психолінгвістичної структури мовленнєвої діяльності дитини, з її спонтанної рефлексії над рідною мовою – (феномен “вичленування” – неусвідомленого “чуття мови” з повністю сформованої в

неї системи психолінгвістичних одиниць (одиниць говоріння)), які й без усякого організованого навчання можуть бути виділеними (виокремленими) дошкільником [9]. Такими психолінгвістичними одиницями, сформованими в дитини в практиці мовленнєвого спілкування, є речення, слово, склад, звук. Отже, із сукупності мовних одиниць як критеріїв експериментального вивчення дітьми мовних понять були обрані такі поняття, як “звук”, “слово”. Із ними діти найчастіше “зустрічалися” в процесі навчання – на заняттях та під час ігор, наприклад, назви ігор: “Упіймай звук”, “Назви слово”, “Скринька слів”, “Придумай слово на запропонований звук” та ін. ще з три-чотирирічного віку в дитячому садку згідно Базового компонентом дошкільної освіти. Відповідно до Державних стандартів початкової школи визначені мовні поняття вже з першого класу стають предметом вивчення й аналізу.

Перш ніж започаткувати дослідження було визначено істотні ознаки мовних понять, на які орієнтувалися в експерименті: слова – називають предмети, дії, ознаки, узагальнюють їх. Слова – смислові частини речення; звуки – виконують розрізнявальні функції (рак-рік). Звуки – матерія мови, будівельний матеріал звукової мови. Окрім смислових ознак, як провідних у виявленні “справжніх” (нежитейських понять), урахувалися також деякі формальні (інтонаційні), структурні ознаки, які є наслідком суттєвих ознак.

Відповідно до теоретичних позицій дослідження ми виокремили такі істотні ознаки як орієнтири, за якими в експерименті виявлялося оволодіння поняттями.

1. Звук – матерія мови, будівельний матеріал звукової мови. Звуки виконують смислорозрізнявальні функції в мовленні (словах).

2. Слова називають предмети, дії, ознаки, узагальнюють. Слова смислові частини речення.

Після опитування вивчався характер відповідей дітей і здійснювався психолого-методичний аналіз отриманих результатів. Відповідаючи на запитання, дошкільники ототожнювали слово-термін із діями деяких істот, відтворювали лише певну ознаку або будь-яку функцію названого предмета чи істоти; вводили даний предмет, істоту в певну конкретну ситуацію; об’єднували слова-терміни з певними предметами та явищами. Діти четвертого року життя відповідали: – “Слово – це звук”, а також мовчали або казали, – “Не знаю”.

З відповідей дітей видно, що їхні знання про поняття “слово” спонтанні та ситуаційні, хоча цей термін вони постійно чули від вихователя на заняттях.

Дітям пропонувалося відповісти на запитання:

1. “Поясни, що таке слово?”, “Де ми чуємо слова?”, “Які слова ми вимовляємо?”.

2. Коли діти не розуміли запитань вихователя, він промовляв слова [мама, стіл, весело, грається], (спочатку назви істот і предметів, потім слова ознаки предметів і слова назви дій) і звертався: “Що я промовляю?”.

3. Далі вихователь пропонував дітям виконати таку дію: “Промов слово, яке знаєш?” – і запитував, “Що ти промовив?”, “Що означає це слово?”.

На запитання “Що таке слово?” діти четвертого року життя відповідали: (3 р. 5 міс.) “Слово – це словечко”, (3 р. 6,5 міс.) “Слово у віршику”, (3 р. 7,5 міс.) “Слово – це слово”, (3 р. 3 міс.) “Слово – це мама”. Були випадки, коли окремі діти соромилися, не хотіли відповідати, говорили: (3 р. 4 міс.) “Не знаю”. Діти п’ятого року життя давали такі відповіді: (4 р. 7 міс.) “Слово – це (думає) наше, ну слово”, (4 р. 11 міс.) “Слово у вірші”, (4 р. 11,5 міс.) “Слово – це буква”, (4 р. 1 міс.) “Слово – це пісня”, (4 р. 4 міс.) “Слово – звуки”, (4 р. 2,5 міс.) “Слово (думає) – не знаю”, (4 р. 4 міс.) “Слово – це слово”, говорили: (4 р. 3 міс.) (соромлячись) – “Не хочу казати”.

Аналізуючи відповіді дітей четвертого й п'ятого років життя, помічаємо для них спільні риси: злиття слова й предмета чи істоти. Про це свідчать такі відповіді дітей: “Слово – це киця”; “Слово – це мама”, “Слово – це стіл”. Про відповіді такого типу слід сказати, що вони виникли в дошкільників на основі прозорості слова-терміна “слово”, через яке вони бачать предмети та істоти, не помічаючи самого слова. Такі наші спостереження й досвід практичної роботи підтверджують існування феномена, за О.О. Потебнею, “скла-слова” [11, с. 13]. Дошкільники не відокремлюють слово як мовний знак, як назву предметів та істот, тобто не об'єктивують слова як лінгвістичну дійсність, як особливе мовне явище. Відповіді дітей “Слово у вірші”, “Слово – це пісня” свідчать про перші емпіричні узагальнення як результат спонтанної рефлексії над мовленням. Такі узагальнення тримаються на асоціаціях, пов'язаних із використанням терміна “слово” в певній мовленнєвій ситуації. Ось чому первинні дитячі мовні узагальнення можуть складати певний зміст мовного поняття, певну незначну його міру. У відповідь на запитання “Які слова Ви знаєте?”, дошкільники вимовляли звук, називали яку-небудь букву, казали речення чи словосполучення або навіть відповідали, що не знають ніяких слів, а знають пісеньку, віршик, загадку. Частина дітей називали слова на позначення предметів (стіл, стілець, вікно), такі відповіді говорять про наявність первісних рис мовного поняття. Відповідаючи дитина замислюється, спонтанно рефлексує, здійснює у своїй свідомості пошук мовних засобів (слів, фраз), що несуть у собі хоч деякі пояснення поставлених запитань дослідника. Дошкільник ототожнює слово із процесом говоріння, мовлення. Дитина в такому випадку не володіє суттєвими ознаками даних понять, але завдяки спонтанній рефлексії і наявному в неї мовному чуттю, вона намагається висловлювати власне, утворене на основі особистих спостережень і мовного досвіду судження. Такі відповіді становлять найменшу кількість серед опитуваних дітей: четвертого року – 5%; п'ятого року – 7% . Було помічено, що ці діти активні у спілкуванні, у взаємодії з однолітками, мають помітно вищий рівень розвитку мовлення порівняно з ровесниками. Але основна кількість дітей досліджуваної групи дала майже нульовий результат. Це дошкільники, які намагалися відповідати, але не відповідали, соромилися, знизували плечима, ухилялися від відповідей, відмовлялися відповідати (“Не хочу казати”). Відповідей дітей на завдання назвати слово, що позначає дію, ознаку, назву предмета не виявлено.

У 3,5 років дитина починає правильно вимовляти всі звуки, називати окремі знайомі їй предмети й речі. Мовлення починає набувати розгорнутого зв'язного характеру. У ньому наявні (у деяких дітей) судження про мову та мовлення. Як свідчать отримані результати дослідження знань дітей про мову, у первісних поняттях дітей про слова та звуки злиті терміни “слово” і “предмет”. Конкретно “прив'язуючи” мовну термінологію до предметів, за якими діти спостерігають, асоціюючи слова-терміни з їх конкретизованими випадками вживання у власному мовленні під впливом сприймання певних звуків і слів від дорослих, діти спонтанно оволодівають знаннями про звук і слово.

Результати засвоєння мовних одиниць “звук”, “слово” дошкільниками свідчать, що мовні поняття “звук”, “слово” доступніші дітям. Це пояснюється тим, що терміни, відповідно до даних понять, згідно чинних програм часто використовуються вихователями на заняттях уже з 4-го року життя. У підготовчий до навчання грамоти період діти оволоділи цими поняттями різними шляхами (життєвий досвід, вплив батьків, спеціальне навчання тощо). Інша ситуація “вимальовується” з реченням. Ця мовна одиниця і її назва (мовна термінологія) значно менше вживається в

оточуючому молодших та старших дошкільників мовному середовищі, а також у спеціальній навчальній роботі дитячого садка, тому це поняття сприймається дітьми складніше. У старшій групі на заняттях із розвитку мовлення вихователь уперше для дітей уживає термін “речення” і знайомить із ним.

Нами визначено, що діти уміють робити лише перші узагальнення, їх житейські розуміння мотивувалися такими факторами, як: 1) самостійно утвореними як результат розвинутого чуття мови, спонтанної рефлексії над власним мовленням та мовленням оточуючих; 2) випадково утвореними на підставі асоціацій, що виникали при сприйманні понять “звук”, “слово”, врізних ситуаціях роботи ДНЗ; 3) результатом некоректної навчальної діяльності дорослих, що зорієнтована не на суттєві ознаки, зокрема кількісні, а на використання слова-терміна без наповнення його відповідним лінгвістичним змістом. Під час опитування дітей зафіксована тенденція оперування смислом. У мовленнєвому досвіді дітей яскраво проявляються “чуття мови”, спонтанна рефлексія й інтуїтивна здатність вичленовувати смисл (про кого й, що говориться, йдеться) та сформовані одиниці смислу (слова, словосполучення, речення), психолінгвістичні одиниці, які становлять основу житейських знань та є підґрунтям для “проростання” через них наукових понять.

Висновок. Отже, отримані результати проведеного дослідження можна пояснити тим, що під час когнітивної підготовки в дитячому садку не забезпечуються необхідні для метамовного розвитку елементарні вміння у дітей спостереження й аналізу мовних явищ, хоча діти проявляють живий інтерес до мовних явищ, особливо до тих, які вперше сприймають на слух; проявляють здібності до об’єктивації мови.

1. Арутюнова Н. Д. Введение: Наивные размышления о наивной картине языка // Язык о языке: Сб. статей / Н. Д. Арутюнова. – М.: “Языки русской культуры”, 2008. – С. 7 – 19.
2. Божович Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Лидия Ильинична Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с.
3. Дети о языке / Сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеєва, Т. В. Кузьмина. – СПб., 2001.
4. Доброва Г. Р. О Вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии освоения языка // Вопросы психолінгвістики / Г. Р. Доброва. – 2009. – № 9.
5. Золотова Н. О. Ядро ментального лексикона человека как естественный метаязык: Монография / Н. О. Золотова. – Тверь: Лилия Принт, 2005. – 240 с.
6. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти / Л. О. Калмикова. – К.: НМЦВО, 2003.
7. Кацнельсон С. Д. Общее и топологическое языкознание / С. Д. Кацнельсон. – Л.: Наука, 1986. – 298 с.
8. Красильникова Л. В. Возрастные особенности развития осознанности речевой деятельности детей 6–7 лет / Л. В. Красильникова // Актуальные проблемы речевого и лингвистического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: сб. науч. статей. – Орел: Изд-во Орловского государственного университета, ООО Полиграфическая фирма “Картуш”, 2009. – С. 75–78.
9. Леонтьев А. А. Рефлексивная психолінгвістика // В кн.: Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 286 с.
10. Леонтьев А. Н. Психологическое исследование речи // Изб. психол. произведения : в 2 т. / Алексей Николаевич Леонтьев. – М., 1983. – Т. 1. – С. 387–388.; Т. II. – 320 с.
11. Потенба А. А. Из записок по русской грамматике А. А. Потенба. – М.: Просвещение, 1985, – Т. 4. – С. 13.

The article describes and justifies the features of the first manifestations of metalanguage in junior and secondary school age. Based on the theoretical analysis of scientific sources peculiarities metamovnoho development of children and the essential features of linguistic units as benchmarks by which to study design showed specificity child's own language system. These

natural metalinivistychni refleksyvy cognition and children who are pidtruntyam for further real understanding of their own language and its objectification.

Key words: *meta, preschool children, metamovnyy development, essential features, language system, sound, word, objectification, reflection.*

УДК 372:376.58
ББК 74.100.44

Іванна Дутка

РОБОТА З ДІТЬМИ ГРУПИ РИЗИКУ: ДО ПИТАННЯ КЛАСИФІКАЦІЇ ВІДХИЛЕНЬ У ПОВЕДІНЦІ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті описано основні фактори негативного впливу на дітей передшкільного віку та проаналізовано домінуючі групи відхилень у дитячій поведінці.

Ключові слова: *діти, передшкільний вік, група ризику, фактор впливу, гіперактивність, тривожність, агресивність.*

Освіта стала рушієм євроінтегрування українського суспільства. Сьогодні її рівень розвитку гідний бути частиною європейського освітнього простору.

Об'єктивним підґрунтям для вирішення означеної проблеми розглядаємо “Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки”, в якій мовиться про освіту, як найважливіший напрям поступу державної політики України. Наша країна послуговується тим, що освіта є стратегічним ресурсом її соціально-економічного, культурного і духовного розвитку, покращення добробуту громадян, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості [4].

Трансформувати свідомість кожної людини, а, відтак, і громадськості загалом не є легкою проблемою. Отож докладати найбільших зусиль в цьому напрямку слід із дитинства.

Чи не найскладнішим сьогодні є становище дітей, оскільки в них ще не сформовано власну систему стійких моральних переконань, ціннісних орієнтацій. Таким чином, унеможлиблюється адекватне реагування на події й факти навколишнього життя. Звідси і моделюємо завдання освітніх закладів – здійснити належну підготовку педагогів до професійного виховування, навчання та допомоги дітям задля легкого подолання ними дитячих труднощів, які трапляються у них на всіх вікових етапах. Особливо це важливо, коли йдеться про дітей групи ризику.

“Якщо дитина зазнає постійної критики, вона вчиться звинувачувати. Якщо дитина бачить ворожість, вона вчиться битись. Якщо над дитиною насміхаються, вона не буде рішучою. Якщо дитину постійно присоромлюють, вона почуватиметься винною [5]. Під дією цих та багатьох інших негативних впливів і формується такий педагогічний феномен як “дитина групи ризику”.

Виокремлювати цю категорію дітей у складі дитячої популяції почали знедавна. До неї відносять дітей із ускладненим розвитком унаслідок дії несприятливих факторів. А саме – генетичного, біологічного або соціального. Таких дітей не слід відносити до категорії хворих або дефективних, проте вони перебувають на межі між нормою і патологією. Такі дошкільники інтелектуально розвинені дещо гірше, ніж їхні однолітки. Загалом, це ускладнює їхню адаптацію до життя, формує їх більш уразливими до розбалансованих умов соціального і природного довкілля.