

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ МОВЛЕННЯ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Лариса Калмикова
(Переяслав-Хмельницький)**

У статті обґрунтовується необхідність врахування психологічних засад у формуванні мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку; розкриваються сучасні психологічні й психолінгвістичні підходи до розвитку мовлення дітей, аналізуються їх переваги й недоліки.

Ключові слова: *формування мовлення, свідоме, несвідоме, навчальна діяльність, мовленнєва діяльність, мовленнєпородження.*

В статье обосновывается необходимость учета психологических принципов в формировании речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста; раскрываются современные психологические и психолингвистические подходы к развитию речи детей, анализируются их преимущества и недостатки.

Ключевые слова: *формирование речи, сознательное, несознательное, учебная деятельность, речевая деятельность, речепорождение.*

In this article is grounded the necessity of taking into account the psychological basis in children's speech activity formation, starting from the elder pre-school age; the modern psychological and psycholinguistic approaches to speech development in children are opened and their advantages and short comings are analyzed.

Key words: *speech formation, conscious, unconscious, educational activity, speech activity, speech production.*

Постановка проблеми. Незважаючи на виняткову роль мовленнєвої діяльності в становленні інтелектуальної й емоційно-вольової сфер психіки дітей, “Я-концепції”, суб’єкт-суб’єктної взаємодії в їх спілкуванні з дорослими й однолітками, в науці відсутні психологічні дослідження як процесу формування мовленнєвої діяльності дітей, так і структурних особливостей мовленнєпородження й мовленнєсприйняття в їх співвідношеннях із структурою мови. Існуючі підходи до розвитку мовлення дітей не базуються достатньою мірою на врахуванні специфіки мовленнєвої діяльності дітей, а відтак методики формування мовлення створюються переважно інтуїтивним шляхом, бо дослідники не мають у своїх теоретичних засадах розробленої моделі спонтанної мовленнєвої діяльності дітей і досить переконливих даних про психофізіологічні механізми, що керують породженням мовлення, про способи організованого впливу на функціонування цих механізмів. Це негативно позначається на усному мовленні дітей, рівень розвитку якого мав би бути значно кращим на момент приходу дітей у школу.

Актуальність дослідження. Проте реалізація концепції мовної особистості, Базового компонента дошкільної освіти передбачає розвиток мовленнєвої компетенції дітей, виховання мовної особистості і отже науково-обґрунтованих підходів до здійснення цих лінгвопедагогічних завдань.

Мета статті: проаналізувати стан психологічного і психолінгвістичного забезпечення формування мовленнєвої діяльності у дітей.

Виклад основного матеріалу. Психологічний і психолінгвістичний аналіз засвідчив, що недостатньо чітко розрізняється в практиці психологічних досліджень *linguistic competence* (мова, мовна здатність) і *linguistic performance* (мовлення), а інколи й ототожнюються. Предметом спеціального дослідження до цього часу не стало **співвідношення мовленнєвої діяльності** (і взагалі мовлення) дітей та їх **спілкування**, в тому

числі й спілкування як діяльності [4]. Мовленнєва діяльність дітей, отже, не аналізується й не вивчається як окремий особливий вид **діяльності спілкування**, як спеціалізоване вживання мовлення для контактування з іншими членами суспільства. Предметом і змістом досліджень залишається лише предметно-орієнтоване спілкування – взаємодія в процесі спільної діяльності дітей, і особистісно-орієнтоване спілкування – ті чи інші зміни у відношеннях дітей. Не враховується, що будь-яке спілкування – це мовленнєво-креативний вплив, який спричиняє поступову перебудову смислової сфери особистості, процес актуалізації внутрішньої саморегуляції дитячого соціуму. Стійким залишається спрощений погляд на спілкування як передачу інформації від однієї дитини до іншої.

У сучасних дослідженнях усного мовлення дітей нема адекватного ставлення науковців до внутрішньої психологічної організації процесу породження мовлення – як послідовності взаємопов'язаних фаз мовленнєвої діяльності, одиницями якої є мовленнєві операції й дії, що знаходяться в ієрархічних відношеннях [1], [2]. А тому в дослідженнях, присвячених функціонуванню й формуванню мовлення, одиниці мовленнєвої діяльності “психолінгвістичні одиниці” – “оперативні одиниці породження й сприйняття мовлення” (О.О.Леонтьєв) не розглядаються й не використовуються в якості функціональних блоків, що діють у процесах такого породження й сприйняття мовлення [4].

Проблема мовлення дошкільників розглядається в структурі психології навчання без достатнього урахування психолінгвістичних факторів. У зв'язку з цим предметом формування стають не спонтанні процеси мовленнєвого розвитку й спонтанна рефлексія дитини над мовленням, що об'єктивно виникає в ході цього, а лише навчальна діяльність дитини.

У даний час ні в одній з психолінгвістичних теорій і моделей не враховується роль інтуїтивних і взагалі несвідомих процесів у формуванні стратегій і тактик мовленнєвиробництва й мовленнєсприйняття, хоча

несвідомі компоненти мовленнєспородження й мовленнєсприйняття в їх співвідношенні із свідомими відіграють провідну роль в мовленні дітей, а недооцінка шляхів і витоків формування у дітей того феномена як “мовне чуття” або “чуття мови”, “мовної інтуїції” негативно позначається на подальшому мовленнєвому становленні дітей. Отже, питання, пов’язані з мимовільністю, ненавмисністю, неусвідомленістю дитячого мовлення, з природною рефлексією дитини-мовця над мовленням виявилися поза пріоритетними проблемами розвитку психолінгвістики, хоча вироблення в дітей рефлексивного відношення до мовлення забезпечує психологічну пропедевтику навчання рідної мови, сприяє виникненню в дітей нового співвідношення між оперативними психолінгвістичними одиницями й раніше не існуючими в них рівнями усвідомленості.

Стійка неувага психологічної науки до вивчення специфіки мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку мотивується такими факторами, зокрема це:

1. Відсутність праць, у яких враховувалася б необхідність розрізнення психологічних, психолінгвістичних і мовних одиниць у природному розвитку й спеціально організованій мовленнєвій діяльності дітей. Немає до цього часу й цілісного вивчення співвідношення **свідомого** й **несвідомого** в говорінні та сприйнятті мовлення дошкільників. Такий аспект розробок дав би відповідь на запитання, яка специфіка мовленнєвих операцій і дій саме в дошкільному віці?

2. Не враховується, що мова – це найбільш загальна й широка орієнтувальна основа будь-якої діяльності дитини в світі, в тому числі й мовленнєвої; отже, в мовленнєвому спілкуванні важливо, що мова є системою багатовекторних орієнтирів, необхідних для діяльності в світі речей – предметному й психосоціальному.

3. Комунікативно-діяльнісний аспект оволодіння мовою, який передбачає орієнтацію на співрозмовника й комунікативність як оптимальний вплив на співрозмовника, залишається, на жаль, поза увагою дослідників.

4. Експериментально-психологічне обґрунтування конструкцій моделювання рідної мови, що належали б засвоєнню, відсутнє. А якщо й представлено моделювання змісту розвитку мовлення дошкільників, то в ньому не розрізняються типи мовлення, різні за функціями, смислом і мовним вираженням, отже, відмінних за психофізіологічними механізмами; не враховуються комунікативні параметри висловлень, а також мовна здатність дітей породжувати ті чи інші синтаксичні структури.

5. Не береться до уваги й те, що функціонально-сміслові типи мовлення дітей можуть породжуватися на основі різних закономірностей, різних стратегій. Психолінгвістично досліджується лише такий тип монологічного мовлення як розповідь, який відповідає “комунікації подій” [5]. Модель ця однозначна, за своєю суттю не передбачає іншого способу формування й породження мовлення та використання інших функціонально-сміслових типів мовлення – міркування, опису.

Крім того, поза увагою науки залишається й психологічне обґрунтування процесу навчання рідної мови дошкільників, яке давало б відповіді на два головних запитання: а) як дитина говорить; б) як вона засвоює мову на суміжних вікових етапах – дошкільному і початковому шкільному?

Носій мови, мовна особистість не може існувати в сучасному світі без знання грамоти, граматики. Проте такі знання мають бути пов’язані передусім з свідомим оперуванням над мовою. Для осмисленого засвоєння мови дитиною треба розробити оптимальну технологію навчання, що побудована на врахуванні механізмів усвідомлення, автоматизації та формування мовленнєвих умінь. Оволодіння вищими формами рідної мови дозволяє дитині сприймати рідну мову як окремий випадок мовної системи, усвідомити свої власні мовленнєві операції й оволодіти ними; узагальнити мовні явища та зрозуміти мовленнєві операції, перевести їх у вищий план усвідомленого довільного навмисного мовлення [1].

У науці, на жаль, оминається психологічний аспект засвоєння рідної мови: розвиток довільності, неусвідомленості, навмисності в мовленні, який можливий лише при опануванні експліцитними знаннями про мову.

На сьогодні бракує розроблених теорій контрольованого й усвідомленого мовлення, хоча їх створення мало б велике значення для удосконалення навчання граматики рідної мови, оволодіння технікою читання, письма.

Не розрізняються також у сучасних дослідженнях імпліцитні знання правил, за якими діти здійснюють процес говоріння, й експліцитні знання правил породження мовлення, які характеризують сформованість мовної свідомості й мовлення на вищому рівні його розвитку – довільності, усвідомленості, рефлексивності.

На жаль, недооцінюється наукою психологічне розрізнення мовної та метамовної діяльності дітей дошкільного віку. Але, якби науковці не намагалися представити процес розвитку мовлення дошкільників у вигляді прямого безпосереднього практичного засвоєння мови, без урахування умов, способів усвідомлення мовних явищ, мовленнєвий досвід дітей не удосконалюватиметься, не зрушиться якісно. Поширена в дослідженнях трансформаційна модель, якою є теорія неусвідомленого користування мовою, не передбачає й не дає можливість розміщення в ній компонента, що стимулює й активізує різні види усвідомлення мовлення. І як наслідок, – не враховується в постановці експериментів можливість актуального усвідомлення, а тим більше свідомого контролю.

Намагання реалізувати психологічний та лінгвістичний зміст навчання метамови способами, передбаченими для розвитку усного мовлення дошкільників, має риси прямого й некритичного переносу моделі неусвідомленого, мимовільного засвоєння рідної мови й моделі породження мовлення шляхом неусвідомленої операції на модель усвідомленого, довільного, цілеспрямованого і навмисного оволодіння рідною мовою і модель породження мовлення шляхом усвідомленої дії. Такий перенос

недоцільний не тільки тому, що при цьому практично ототожнюються механізми неусвідомленого, імпліцитного й свідомого експліцитного засвоєння мови. Подібний процес недоречний ще й тому, що він обумовлює нерозрізнення в психолінгвістичних дослідженнях мовленнєвих операцій та мовленнєвих дій, а відповідно в психології навчання, дидактиці й методиці мови – мовленнєвих навичок (операцій) і мовленнєвих умінь (дій) [3].

Психолого-методичний аспект мовленнєвої діяльності дітей залишається відірваним від аналізу їх навчання: предметом формування в процесі вивчення рідної мови виступає лише навчальна діяльність дітей; поза увагою науки залишається розвиток у дітей спонтанних процесів мовленнєвого розвитку та спонтанної рефлексії. Не набуло в психолінгвістичних дослідженнях вагомого значення з'ясування специфіки мовленнєвих операцій в дошкільному дитинстві, а також особливостей їх подальшого розвитку в молодшому шкільному віці.

У дослідженнях, присвячених розвитку й становленню мовлення дітей, не враховується, що мовленнєві операції можуть бути сформовані на основі наслідування або шляхом пошукової діяльності, методом “проб і помилок”, – шляхом підлаштування мовленнєвої операції до умов конкретної діяльності і її мети, а також через довільне здійснення даної операції на рівні актуального усвідомлення, тобто як акту діяльності з наступною автоматизацією і включенням в складнішу логічну дію. Тому в мовленнєвій діяльності дітей не розрізняють первинні мовленнєві навички, що виникли із несвідомих операцій та вторинні мовленнєві навички, які є результатом систематичних свідомих операцій шляхом повторення вправ і нормативних моделей літературної мови.

Таким чином, пріоритетним напрямом дослідження є здійснення психологічного аналізу сучасних психолінгвістичних теорій, методики і практики розвитку мовлення та навчання рідної мови старших дошкільників; подолання негативних тенденцій і недоліків існуючої моделі навчання, що гальмують ефективне становлення мовленнєвої діяльності дітей і збереження

позитивного досвіду традиційної системи розвитку мовлення, а також дослідження специфіки мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку, розробка нових технологій її формування з урахуванням останніх психологічних і психолінгвістичних даних.

Висновки. Отже, актуальними завданнями психології формування й розвитку мовленнєвої діяльності дітей залишаються такі напрямки психологічної науки.

1. З'ясувати співвідношення неусвідомлюваних і свідомих компонентів у мовленнєвому розвитку й оволодінні мовою дітьми старшого дошкільного віку.
2. Узагальнити наукові дані щодо психофізіологічних механізмів, що керують мовленням. Розробити способи організованого впливу на функціонування цих механізмів.
3. Експериментально дослідити психолінгвістичні механізми й структуру породження мовлення дітей рідною мовою та узагальнити теоретичне осмислення процесів такого породження.
4. Встановити співвідношення спонтанних і рефлексивних процесів у мовленні дітей.
5. Дослідити спонтанні процеси мовленнєвого розвитку дошкільників і рефлексію над мовою, що спонтанно виникає при цьому.
6. Теоретично й експериментально дослідити умови, шляхи та процеси свідомого оволодіння рідною мовою дошкільниками і подальшої автоматизації мовних знань.
7. Співвіднести теоретично й практично психолінгвістичний аналіз мовленнєвої діяльності дітей з аналізом навчальної їх реалізації.
8. Співвіднести психолінгвістичні й психологічні одиниці зі структурою та змістом навчальної діяльності.
9. Встановити доцільне для мовленнєвого розвитку дітей співвідношення між комунікативною і метамовною підготовкою дітей до школи.
10. Розробити психолого-педагогічну модель навчання рідної мови дошкільників, спрямовану на комунікативне, когнітивне і особистісне зростання дитини.
11. Створити технології формування мовленнєвої діяльності дітей з урахуванням психологічних закономірностей неусвідомленого і свідомого оволодіння і володіння рідною мовою.

Література

1. Виготський Л.С. Педагогічна психологія. – М.: Педагогіка, 1991.
2. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: АПН РСФСР, 1958.
3. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Київ: НМЦВО, 2003. – 320 с.
4. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 1999.
5. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Академия, 2002. – 384с.