

- Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. – Москва – Калуга: Изд-во "Эйдос", 2005.
2. Григорьева А.А. Приемы речевого воздействия и интенциональные структуры разных видов телевизионного дискурса / А.А. Григорьева // Ситуативная и личностная детерминация дискурса; под ред. Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. – М.: Изд-во «Инс-т психологии РАН», 2007.
  3. Зачесова И.А. Особенности взаимопонимания в семейном диалоге / И.А. Зачесова // Общение и познание; под ред. В.А. Барабанщикова, Е.С. Самойленко. – М.: Изд-во «Инс-т психологии РАН», 2007.
  4. Павлова Н.Д. Предвыборные интенции в речи политиков / Н.Д. Павлова // Психологические исследования дискурса; под ред. Н.Д. Павловой. – М.: ПЕРСЭ, 2002.
  5. Павлова Н.Д. Интент-анализ дискурса / Н.Д. Павлова // Теоретические и прикладные исследования дискурса; под ред. В.Н. Стернина, В.Н. Степанова. – Воронеж-Ярославль: Истоки, 2003.
  6. Пескова Е.А. Интенции политиков в предвыборном дискурсе и их понимание «наивной аудиторией и специалистами / Е.А. Пескова // Ситуативная и личностная детерминация дискурса; под ред. Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. – М.: Изд-во ИП РАН, 2007.
  7. Психологические тесты / [Под ред. А.А. Карелина]. – Т. 2. – М.: Изд-во Владос, 2005.
  8. Шустова Л.А. Понимание речи детей взрослыми в контексте педагогического общения / Л.А. Шустова // Психологические исследования дискурса; под ред. Н.Д. Павловой. – М.: ПЕРСЭ, 2002.

УДК 81'23

## ТЕОРІЯ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Лариса Калмикова**  
(*Переяслав-Хмельницький, Україна*)

*Стаття присвячена розкриттю основних положень створеної нами психолінгводидактичної теорії або теорії, яка досить повно розкриває психологію формування в дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності та дотичних до неї психічних процесів, станів і властивостей. Авторська теорія ґрунтується на логічному узагальненні практичного досвіду з формування мовленнєвих операцій та дій, на системі ймовірнісних міждисциплінарних інтегрованих знань про сукупність психодидактичних, психолінгвістичних, металінгвопсихологічних та інших аспектів мовлення та його розвитку в дітей.*

**Ключові слова:** психолінгводидактика, формування, розвиток, рефлексія, мовні знання, метамовні знання.

*Статья посвящена раскрытию основных положений созданной нами психолингводидактической теории или теории, которая достаточно полно раскрывает психологию формирования у детей старшего дошкольного возраста речевой деятельности и касающихся ее психических процессов, состояний и свойств. Авторская теория основывается на логическом обобщении практического опыта по формированию речевых операций и действий, в системе вероятностных междисциплинарных интегрированных знаний о совокупности психодидактических, психолингвистических, металингвopsyхологических и других аспектов речи и его развития у детей.*

**Ключевые слова:** *психолингводидактика, формирование, развитие, рефлексия, языковые знания, метаязыковые знания.*

*The article is devoted to revealing of the basic positions of created by us psycholingvodidactic theory or a theory that adequately discloses psychology of speech activity formation in elder pre-schoolchildren which touch the mental processes, states and properties. Author's theory is based on a logical generalization of a practical experience in shaping speech operations and actions in a system of probabilistic interdisciplinary integrated knowledge about a set of psychodidactic, psycholinguistic, metalingvopsyhological and other aspects of speech and its development in children.*

**Key words:** *psycholingvodidactics, formation, development, reflexion, language skills, metalinguistic knowledge.*

**Постановка проблеми.** Останнім часом у психолінгвістичній літературі йдеться про актуальність використання положень науки психолінгвістики в навчанні мов: рідної, другої та іноземної. Зазначена проблема постала в зв'язку з необхідністю врахування механізмів оволодіння і володіння мовами, удосконалення процесу навчання мов і розвитку мовлення дітей, учнів, студентів й дорослих.

На вирішення цієї проблеми була спрямована спроба розробити теорію, яка була б спроможна пояснити психолінгводидактичні аспекти розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.

**Актуальність проблеми** доводиться, по-перше, важливістю здійснення психолінгвістичного супроводу практичної роботи з формування в старших дошкільників мовлення як діяльності, по-друге, необхідністю розкриття особливостей психолого-педагогічних впливів у сенситивному для початкового етапу онтогенезу мовленнєвої діяльності дітей віці, по-третє, відсутністю будь-яких систематизованих наукових даних, концепцій і теорій щодо психолого-педагогічного і психолінгвістичного забезпечення розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.

**Мета статті:** репрезентувати окремі положення створеної нами психолінгводидактичної теорії.

**Виклад основного матеріалу.** Створена теорія містить онтологію дитячої мовленнєвої діяльності, методологію; в ній здійснено інтеграцію і

систематизацію окремих наукових положень і концепцій; передбачає модель цілеспрямованого розвитку в дітей мовленнєвої діяльності, розроблену на тлі перевіреної при діагностуванні мовлення моделі мовленнєдіяльнісного онтогенезу. Ми називаємо її психолінгводидактичною й металінгвопсиходидактичною, оскільки вона пов'язана з розрізненням і специфікацією “мовних одиниць”, співвіднесених з мовою, або мовним стандартом, тобто з об'єктивно існуючою мовною системою і мовною нормою; “психолінгвістичних одиниць”, співвіднесених з мовленнєвою діяльністю; “психологічних одиниць”, які відображають в свідомості (й у психіці в цілому) будову мовної здатності – психофізіологічної мовленнєвої організації, що забезпечує мовленнєву діяльність (О.О. Леонтьєв). Ці одиниці корелюють з мовленнєвими операціями й діями, які виконують різні функції у перебігу мовленнєвої діяльності й опановуються дітьми на різних часових проміжках і вікових етапах розвитку. Їх засвоєння потребує неоднакових психічних зусиль і різного співвідношення свідомого і підсвідомого, поєднання різних психічних процесів і сполучених з ними інших психічних структур, зокрема мотиваційних, спонукальних, емоційних, афективних. Тому успішне опанування мовленнєво-діяльнісних одиниць дітьми потребує особливих тактик впливу на їх механізми. Теорія представлена кількома модулями, положення яких розкривають таке: роль і особливості різних видів знань в опануванні мовленнєвих операцій і дій, описують їхню специфіку на дошкільному етапі розвитку і взаємозв'язок з мовленнєвою компетентністю; передумови й умови розвитку мовлення як діяльності; місце й роль систематичного навчання в розвитку мовленнєвої діяльності; взаємозв'язок мовленнєвої і навчальної діяльності; роль мовних імпліцитних та інших видів знань у формуванні мовленнєвих операцій; роль метамовних, метамовленнєвих знань, рефлексії над мовленням і мовою у формуванні мовленнєвих дій; рівні усвідомлення у формуванні мовленнєвих дій; співвідношення, у яких перебувають мовленнєві дії, мовленнєві операції та мовленнєвомовні здібності, тобто компетентності суб'єкта мовлення; роль мовних, психолінгвістичних і психологічних одиниць у формуванні мовленнєвої діяльності та ін., а також суть сформульованих нами *принципів формування у дітей мовленнєвої діяльності*.

Отже, психодидактичні принципи відображають психологічні особливості опанування дітьми мовленнєвої діяльності і спроможні скеровувати її розвиток в онтогенезі. Розкриємо суть окремих постулатів психолінгводидактичної теорії:

1. *Місце і роль систематичного навчання в розвитку мовленнєвої діяльності:*

- проблеми опанування дітьми мовленнєвою діяльністю, функціонування мови під час продукування і розуміння мовлення успішно вирішуються при включенні дітей у систему соціальних, зокрема культурних, взаємодій;
- мовленнєва діяльність і мовлення дитини мають формуватися під впливом організованого психолого-педагогічного процесу на основі системи координат, яка бере до уваги багатофакторність і комплекс умов, пов'язаних із

психічним світом дитини – зростаючого суб'єкта мовленнєво-мисленнєвої діяльності;

- психодидактичний процес має враховувати, що мовленнєва діяльність під час її формування може включатися в інші види дитячої діяльності, а також формуватися як самостійна діяльність, зокрема навчання продукуванню усних публічних монологічних висловлювань, авторами яких є дошкільники;

- згідно з положеннями дискурсивної психології психодидактичні акценти мають переміститися з тексту на усне висловлювання, дискурс, на семантику, на міжособистісні символічні взаємодії в розумових процесах, на мовленнєву активність як когнітивну, що реалізується дитиною за допомогою мовних знаків. Ці символи привласнюються через спільну діяльність, через дискурс.

## *2. Взаємозв'язок мовленнєвої і навчальної діяльності:*

- у ТФМД співвіднесено оперативні мовленнєві одиниці й одиниці керованої рефлексії над мовленням, мовленнєву діяльність пов'язано з навчальною діяльністю;

- діяльнісно орієнтований підхід передбачає досягнення синтезу мовленнєвої і навчальної діяльності. Поєднання в спільному процесі мовлення і навчання як різних за зовнішніми ознаками діяльностей, але схожих за їх внутрішньою діяльнісною структурою можливе, якщо оволодіння мовленням стане навчальною дією, коли мета висловлювання перетвориться на навчальну мету, а мотиви, що спонукають мовлення дошкільнят, базуватимуться не тільки на реактивності та ситуативності, а поступово набуватимуть пізнавальних і смислоформувальних конфігурацій;

- згідно із цим принципом структура навчальної діяльності, у якій містяться такі компоненти, як: 1) навчальні завдання; 2) навчальні дії; 3) дії контролю; 4) дії оцінки – у реальному мовленнєвому процесі асимілюється зі структурою мовленнєвої діяльності. Навчальними завданнями стає мета висловлювання, його планування, а навчальними діями – мовленнєві дії, водночас дії контролю уподібнюються рефлексії над мовленням, тоді як дії оцінки пристосовуються: а) до самокорекції мовлення, його перебудови (за потреби надолужити відсутню адекватність між задумом і безпосередньою реалізацією мовлення. – *Л.К.*); б) до забезпечення зворотного зв'язку з партнерами з мовленнєвого спілкування;

- подібний ізоморфізм навчальної діяльності як властивість, що виражає схожість будови з мовленнєвою діяльністю і забезпечує синхронний навчально-мовленнєвий акт, передбачений цим інтеграційним принципом (об'єднання процесів мовлення і навчання у мовленнєвому онтогенезі), повністю співвідноситься зі структурою і формуванням відповідних комплексних багаторівневих психологічних механізмів навчально-мовленнєвої діяльності.

## *3. Роль мовних імпліцитних та інших видів знань у формуванні мовленнєвих операцій:*

- у формуванні мовленнєвої діяльності важлива роль належить питанням функціонування мовних знань, що є надбанням дитини; вони нерозривно пов'язані в дошкільників, які користуються мовою, з іншими видами знань, з образом світу;

- індивідуальне мовне (живе) знання являє собою результат роботи підсвідомості в системі мовленнєвої активності дітей; це знання виводиться з властивостей суб'єктів пізнання, їхньої практичної діяльності і спілкування;

- уживаючи кореневу морфу “лінгво” у слові “психолінгводидактика”, ми не пов'язуємо її з наукою лінгвістикою і з формуванням компетентності в галузі цієї науки чи з формуванням знань правил прескриптивного типу. Вкладаємо в кореневу морфу “лінгво” і пов'язаний з нею термін “лінгвістичний” інший зміст, позбавлений транслітерації англomовного терміна “Linguistic Knowledge” як неоднозначного українського корелята (див.: 3, с. 63); уживаємо його в автентичному значенні: трактуванні, пов'язаному з *імпліцитним знанням мови і операціоналізацією мовленнєвих структур*. Це передусім природні, індивідуальні, невербалізовані, неусвідомлені й спонтанно рефлексовані знання мови, самосформовані її носіями для пізнання і спілкування. Це особистісний мовний досвід, створений кожною окремою дитиною за індивідуально обраною стратегією для користування в межах своїх власних комунікативних особистісних і когнітивних потреб під впливом соціуму/культури (за О.О. Залевською, “мовні знання”);

- мовні знання дитини є компонентом особистісного знання, що узагальнює її унікальний досвід, невіддільний від неї самої; мовні знання несуть компонент образу світу, вони використовуються для конструювання орієнтувального ланцюга мовленнєвої діяльності. Орієнтувальна основа мовленнєвої діяльності, за О.О. Леонтьєвим, формується в результаті вичленування і власне усвідомлення. Вичленування – це нерегульована довільним актом уваги операція, що здається спонтанною. Вона пов'язана з виділенням опорних точок у потоці мовлення. Вичленовуються ті елементи мовлення, які відповідають замкнутій системі команд в органи артикуляції (опорний приголосний, склад, слово-квант, висловлювання – психолінгвістичні одиниці);

- згідно з О.О. Леонтьєвим образ світу постійно розвивається, тому що він виступає орієнтувальною основою діяльності, яка у свою чергу також безперервно розвивається, а відтак потребує нового розвитку своєї орієнтувальної основи; образ світу утворюється з особистісних смислів, є образом нашого ставлення до світу, переживання світу; ми пристрасні в баченні світу, яке завжди зафарбоване нашими переживаннями – поза індивідуальним образом світу мовні засоби не мають сенсу [4].

4. *Роль метамовних, метамовленнєвих знань, рефлексії над мовленням і мовою у формуванні мовленнєвих дій:*

- у ситуації публічного дискурсу функціональні опори, орієнтири і тактики, що базуються на наявних мовних імпліцитних знаннях, які вироблені самою дитиною і певний час слугували їй для успішного користування мовою в пізнавальних і комунікативних актах, є недостатніми. Виникає потреба використати метамовномовленнєві знання і їх застосувати у практиці мовлення;

- якщо при формуванні мовленнєвих операцій у дошкільників провідним є природне імпліцитне мовне індивідуальне знання (живе знання), то під час формування мовленнєвих дій не може ігноруватися і логіко-раціональні

аспекти метамовного знання як вивідного, як сутності, що забезпечує структурування, упорядкування висловлювань дитини, їхній подальший розвиток на якісно новому рівні – діяльнісному; це аспект металінгвопсиходидактики;

- у слові “металінгвопсиходидактика” ми додаємо до частки слова “лінгво” іншу частку “мета”, значення якої дає можливість відносити цей термін до теорії, що презентує дітям *мову в новому аспекті*: у якості описової моделі мови. Вона стає для них предметом логіко-раціонального аналізу: *осмислення, усвідомлення, експлікації і користування* нею на рівні мовленнєвої дії – як стрункою системою традиційних нормативних приписів, які або дозволяють, або забороняють (прескриптивні правила) той чи інший варіант використання мови в мовленнєвій діяльності індивідів. Частка слова “психо” у згаданому терміні підкреслює, що це метамовне або металінгвістичне знання формується за закономірностями усвідомленої психічної діяльності, але під впливом і контролем тих, хто навчає;

- процес формування мовленнєвої діяльності має забезпечити функціонування в дітей не тільки імпліцитних мовних (живих) знань, а й різних типів метамовних знань, оволодіння способами і прийомами оперування ними;

- потрібне розмежування психодидактикою декларативного (понятійного, правилоутворювального) і процедурального (алгоритмічного) метазнання; формування в дошкільнят стратегій і тактик використання не тільки процедуральних, а й декларативних, що становлять найбільші психодидактичні труднощі, знань у мовленнєвій діяльності;

- об’єктом рефлексії дитини є як природне мовне, так і метамовне, метамовленнєве знання, що об’єктивується; рефлексивна саморегуляція – провідний компонент навчальної і мовленнєвої компетентності дитини як суб’єкта навчально-мовленнєвої діяльності;

- у кожній дитини виробляється, крім природної індивідуальної мови, ще й власна *первинна* природна метамова як продукт спонтанної рефлексії, мимовільних, ненавмисних спостережень над мовою і неусвідомлюваних мовних узагальнень. Під впливом організованого навчання в дітей формується і вторинна метамова як продукт довільної, навмисної рефлексії, результат вивчення прескриптивних правил, об’єктивації мови й усвідомленого аналізу мови й мовлення. Окреслені нами два рівні метамови відповідають, за О.О. Залевською, мові<sub>1</sub> як надбанню індивіда і мові<sub>2</sub> як об’єкту лінгвістичних досліджень [2];

- і первинна, і вторинна метамови однаково важливі в мовленнєво-діяльнісному онтогенезі, оскільки звернення до метамови, відрефлексоване мовлення, мовленнєве самовираження, мовленнєві самоактуалізація і самоздійснення є показниками розвитку мовленнєвої особистості.

##### 5. Рівні усвідомлення у формуванні мовленнєвих дій:

- свідомість має “глибину”, можливі різні рівні усвідомлення [6]; відбувається постійна динаміка рівнів усвідомлення метамовних знань і механізмів контролю, серед яких у дітей найважливішим механізмом є неусвідомлюваний контроль, “відповідальний” за правильність програмування

мовлення на глибинних рівнях, за узгодженість між мисленневим і вербалізованим. Неусвідомлюваний контроль є також базовим при зверненні до свідомого контролю й актуалізації метамовних знань у вигляді прескриптивних правил і способів дій, а також при вербалізації того, що в дитини вже функціонувало у вигляді діяльнісних тактик і забезпечувало їй стан переживання правильності і неправильності, зрозумілості і незрозумілості мовлення;

- формування мовленнєвої діяльності в дошкільників має одночасно здійснюватися на різних рівнях усвідомлюваності: при безперервності усвідомленого і неусвідомленого, що є властивістю психічного як процесу;

- між усвідомленими і вербалізованими метамовними знаннями, як і між неусвідомленими і невербалізованими, не існує абсолютної відповідності: те, що здається дитині усвідомленим, не завжди може вербалізуватися, хоча й вербалізація може свідчити про неусвідомленість, а те, що переживається нею як усвідомлене, може не піддаватися експлікації. Проте результати цього прихованого усвідомлення мають функціональний характер, виступають мовленнєво-діяльнісними орієнтирами під час говоріння й аудіювання, зручними й продуктивними для дошкільника. Він сформував їх для реалізації своїх мовленнєвих намірів, вільно користується ними і не відчуває потреби співвідносити ці орієнтири із вторинною метамовною (правилами, поняттями, способами дії);

- усвідомлення, за О.О. Леонтєвим, являє собою “функцію із двома аргументами”. Це своєрідна психологічна діяльність дітей з виконання завдань у дві дії: робота з матеріальними метамовними об’єктами (звуками, словами, реченнями, висловлюваннями) і з оперативними психолінгвістичними одиницями [5]. Опанування грамоти і граматики рідної мови – це процес оперування: 1) з літерами і одночасним опертям на уміння вичленовувати в потоці мовлення психолінгвістичні одиниці – склади; 2) граматичним аналізом слова і граматичною сполучуваністю, синтезом більшої оперативної одиниці – синтагми, речення; 3) із граматичним аналізом речення і синтезом психолінгвістичної одиниці – висловлювання [5];

- номенклатура неусвідомлюваних елементів мовлення при вичленуванні як основи для формування орієнтувальної основи мовленнєвої діяльності задається структурою самого мовленнєвого механізму. При власне усвідомленні можна задавати її дитині довільно [5].

*6. Співвідношення, у яких перебувають мовленнєві дії, мовленнєві операції та мовленнєвомовні здібності, тобто компетентності суб’єкта мовлення:*

- мовленнєву компетентність, услід за С.Л. Рубінштейном, розглядаємо в ТФМД як складне синтетичне утворення, що містить якості, без яких дитина не була б здатною до мовленнєвої діяльності, і властивості, які утворюються лише в процесі певним чином організованої діяльності [7]. Своєрідна діалектика між мовленнєвою компетентністю і мовленнєвими діями та операціями відіграє суттєву роль у розвитку здібностей (у разі діяльнісного підходу). Вони взаємопов’язані, проте не тотожні: засвоєння мовленнєвих дій, мовних знань передбачає наявність певних здібностей, а формування здатності до

мовленнєвої діяльності визначається опануванням пов'язаних зі здібностями мовленнєвих операцій та дій. Дії і знання залишаються зовнішнім набутком для здатностей дитини доти, доки вони не засвоюються нею. У міру їх засвоєння перетворюються в особисте надбання, перестають бути лише знаннями й діями, отриманими ззовні, а обумовлюють розвиток компетентності;

- засвоївши прийоми узагальнення, абстрагування, дитина нагромаджує не лише мовленнєві дії, а й формує певні здібності. Не будучи адекватними, мовленнєві операції та дії і мовні знання, пов'язані з ними, є суттєвою умовою розвитку відповідних здатностей так само, як наявність мовленнєвої компетентності є обов'язковою умовою для опанування цих дій та операцій. Мовленнєві здатності формуються відповідно до того, як дитина, опановуючи їх, оволодіває потрібними для діяльності мовленнєвими діями;

- мовленнєві здібності – складні синкретичні особливості особистості, що визначають її спроможність до мовленнєвої діяльності. Вони кваліфікують мовленнєву особистість дошкільника як суб'єкта мовленнєвої діяльності. Згідно з концепцією С.Л. Рубінштейна ми визначаємо мовленнєву здатність як через діяльність, так і через особистісні утворення, психічні якості і властивості. Вони актуалізуються завдяки активному освоєнню мовної дійсності суб'єктом мовлення;

- психологічним механізмом утворення мовної компетенції є узагальнення психічних процесів і мовних відношень (фонетичних, граматичних), із якими взаємодіє суб'єкт у своїй мовленнєвій діяльності. До складу мовленнєво-мовних здатностей входять мовленнєві операції, засвоєння яких ґрунтується на генералізації суттєвих для певної ситуації закріплень мовних відношень. Проте здатності не є набором операцій, що до них належать. Вони задаються характером тих процесів, які є внутрішньою умовою перетворення цих операцій у здатності. Жодна мовленнєво-мовна здатність не є “актуальною” (С.Л. Рубінштейн) доти, доки вона не інкорпорувала систему відповідних операцій;

- мовленнєва здатність ніяк не може зводитися тільки до такої системи операцій. Її необхідним вихідним моментом є процес генералізації відношень, які створюють внутрішні умови ефективного засвоєння операцій. Актуальна здатність містить обидва ці компоненти. Продуктивність мовлення залежить від наявності мовленнєвих операцій, але функціонування самих цих операцій передусім залежить від зазначених умов, оскільки їх характером детермінується ефективність засвоєння і застосування операцій, що входять у структуру мовленнєвої здатності [7].

*7. Роль мовних, психолінгвістичних і психологічних одиниць у формуванні мовленнєвої діяльності:*

- психолінгводидактична теорія пов'язана з використанням у навчанні й оперуванням дітьми “трьома видами одиниць”. Мовні одиниці співвіднесені з мовою або мовним стандартом, тобто з об'єктивно існуючою в “соціальній пам'яті” певної групи мовною системою і мовною нормою... Психолінгвістичні одиниці співвіднесені з мовленнєвою діяльністю. Щодо психологічних одиниць, то вони несуть відображення у свідомості, які у психіці в цілому,



будови мовної здатності – психофізіологічної мовленнєвої організації, що забезпечує мовленнєву діяльність [5, с. 57]”. Відстоюючи таку організацію мовлення, О.О. Леонтьєв попереджає, що вона не є мовленнєвою у вузькому розумінні – у психіці людини неможливо виокремити механізми, відповідальні “саме і тільки” за мовленнєву діяльність. Тому поняття “мовна здатність” він відносить до “теоретичного”, що об’єднує кілька аспектів “будови і функціонування людської психіки, які більш-менш безпосередньо обумовлюють мовленнєві процеси [5, с. 58]”;

- психодидактика має бути заснована на розрізненні і використанні в якості дидактичних психолінгвістичних, мовних і психологічних одиниць та наданні кожній з них специфічних функцій на різних етапах формування мовленнєвої діяльності в дошкільників. Ці одиниці діти опановують під впливом технологій не відразу, а в разі відсутності психолого-педагогічних впливів – навіть у різні вікові періоди мовленнєвого розвитку. Більше того, опанування трьох видів одиниць потребує різних психічних зусиль і різного співвідношення свідомого і підсвідомого, поєднання різних видів психічних процесів і сполучених з ними інших психічних структур: таких, як мотиваційні, спонукальні, емоційні, афективні. Тому формування в дітей цих одиниць мовлення потребує різних тактик впливу на когнітивні, психодинамічні та комунікативні процеси і на сполучені з ними психічні стани й властивості дошкільників, що забезпечують актуалізацію механізмів мовленнєвої діяльності;

- ця теорія є психолого-педагогічним ученням про навчання мовлення “не як предмета, а як розвитку” (І.М. Румянцева) дитини та її мовленнєвої діяльності в дидактичному процесі на підставі врахування сукупності одиниць: 1) психолінгвістичних; 2) психологічних; 3) мовних – як продуктів аналізу, які характеризуються всіма основними властивостями, притаманними цілому, які в подальшому стають неподільними складовими частинами єдності [1] (у цьому випадкові – мовленнєвої діяльності. – Л.К.), а також є відповідно психологічними корелятами: 1) мовленнєвих операцій та дій, що знаходяться в ієрархічних відношеннях; 2) компонентів знань про свою рідну мову; 3) індивідуальної мови – як “надбання людини, що користується нею [3, с. 126]” у межах мовного стандарту.

**Висновки.** Реалізація цих постулатів забезпечуватиме нові комунікативні досягнення дітей – ефективність функціонування мовленнєвих операцій та дій в достатньому для реалізації розгорнутих висловлювань обсязі.

**Подальші дослідження** спрямовуватимуться на розширення змісту цієї теорії відповідно до віку тих, хто опановує мовленнєву діяльність ф специфіки мов, що застосовуються ними.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Мысль и слово // Психология / Лев Семенович Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 462–512. – (Серия «Мир психологии»).
2. Залевская А.А. Психолінгвістическіе ісследованія. Слово. Текст : избр. тр. / Александра Александровна Залевская. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.

3. Залевская А.А. Введение в психолингвистику : [учеб. особ.] / Александра Александровна Залевская. – [2 изд., испр. и доп.]. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2007. – 560 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. – (Серия «Психологи отечества»).
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / Алексей Алексеевич Леонтьев. – [3-е изд.]. – М.: Смысл ; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
6. Леонтьев А.А. Объект психологии и объект в психологии / А.А. Леонтьев // Психологическая теория деятельности : вчера, сегодня, завтра. – М.: Смысл, 2006. – С. 61–74.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).

УДК 81'23.159.927

## МЕДИТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТА САМООЗДОРОВЛЕННЯ В ЖИТТЄПРОСТОРІ СТУДЕНТІВ ПТНЗ

**Марія Карп'юк**  
(Київ, Україна)

*У статті аналізується питання щодо потреби надавати належну увагу розвивальним технологіям, спрямованих на самоактуалізацію особистісного потенціалу студентів ПТНЗ.*

**Ключові слова:** медитація, саморелаксація, самооздоровлення, самостановлення, актуалізація, потенціал, гармонізація внутрішнього світу.

*В статье анализируется вопрос о необходимости предоставлять должное внимание развивающим технологиям, направленных на самоактуализацию личностного потенциала студентов ПТУ.*

**Ключевые слова:** медитация, саморелаксация, самооздоровление, самостановление, актуализация, потенциал, гармонизация внутреннего мира.

*This article analyzes the problem of the need to give due attention to developing technologies aimed at the self-actualization of personal potential of students of vocational schools.*

**Key words:** meditation, self-relaxation, self-becoming, actualization, potential, harmonization of the inner world.