

развитием ребенка» [10].

Эта идея стала центральной в исследовании формирования языковой способности в дошкольном детстве.

Выводы. Данные, полученные отечественными учеными в области развития языковой способности дошкольников, позволяют создавать эффективные технологии и методики обучения родному языку и развития речи детей с учетом механизмов и закономерностей развития языковой способности в дошкольном детстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М., 1966.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1986.
3. Бодуэн де Куртене И.А. Избранные труды по общему языкознанию / И.А. Бодуэн де Куртене. – М., 1963. – Т. 2.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982. – Т. 2.
5. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М., 1961.
6. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М., 1958.
7. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. / А.В. Запорожец. – М., 1986. – Т. 1.
8. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М., 1991.
9. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М., 1969.
10. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф.А. Сохин. – Воронеж: Изд-во НПО, 2002.
11. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи дошкольника / О.С. Ушакова. – М.: Сфера, 2008.
12. Ушакова Т.Н. Речь в общении человека / Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Зачесова И.А. – М., 1989.
13. Шахнарович А.М. Общая психолингвистика / А.М. Шахнарович. – М., 1995.
14. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л., 1974.

УДК 81'23

ПРОЯВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В РЕЧЕВОЙ ПРОДУКЦИИ НА ПРЕДТЕКСТОВОМ УРОВНЕ

Наталья Фомина, Анна Леева
(Рязань, Россия)

У статті представлено власне лінгвістичні та психологічні особливості мовної особистості, що проявляються в мовленнєвій продукції на

передтекстовому рівні.

Ключові слова: *мовленнєва діяльність, говоріння, текст, мовленнєва продукція, передтекстовий рівень, мовна особистість, лінгвістичні та психологічні особливості.*

В статті представлені власне лінгвістическіе і психологіческіе особенності язикової личности, проявляючіеся в речевій продукції на предтекстовом уровне.

Ключевые слова: *речевая деятельность, говорение, текст, речевая продукция, предтекстовый уровень, языковая личность, лингвистические и психологические особенности.*

The paper presents the linguistic and psychological characteristics of a language personality as well as manifestations of the features in their pretext level as the products of verbal activity.

Key words: *speech activity, speech, text, speech production, pretext level, language personality, linguistic and psychological features.*

Постановка проблеми. Как известно, личность человека формируется и проявляется в деятельности, в том числе речевой деятельности по порождению и пониманию высказываний.

Самым продуктивным видом речевой деятельности является говорение, в качестве продукта которого выступает высказывание или текст, который представляет собой объективизацию предмета говорения (мысли), средств (языка) и способа (речи) формирования и формулирования мысли, а также индивидуальных свойств говорящего и в котором воплощается все психологическое содержание деятельности говорения, все условия ее протекания, а также особенности самого субъекта говорения (Зимняя И.А., 1985, С. 48-49). Исходным для нас является понимание текста в самом общем виде «как определенной совокупной информации, закодированной по системе данного языка» (Клычникова З.И., 1983, С. 107), «объединенной определенным коммуникативным намерением и воплощающей в себе коммуникативно-познавательную активность индивидов» (Дридзе Т.М., 1976, С 24).

Актуальность исследования. Чаще всего проводятся исследования лингвистических характеристик целостных речевых высказываний с точки зрения их полноты, грамотности, связности, логичности, выразительности и т.д., т.е. характеристик культуры речи. И явно недостаточно внимания уделяется изучению проявлений в продуктах речевой деятельности, особенно на предтекстовом уровне, психологических составляющих языковой личности.

Анализ последних публикаций и исследований. Системные исследования проявлений в речи индивидуально-психологических особенностей личности проводятся в последнее время Н.А. Фоминой и ее учениками И.В. Чивилевой, С.В. Елгиной, Л.А. Власовой, Т.М. Беспаловой, Ю.А. Гришениной, А.Ю. Агаповой, Е.С. Матюкиной и др.

Цель статьи. В данной статье представлены некоторые особенности предтекстового уровня (термин Фоминой Н.А.) речевой деятельности 100 учителей-логопедов г. Рязани, выявленные в результате проведенного нами исследования их речи в рамках концепции Н.А. Фоминой (2002), предполагающей целостный анализ выраженности в речи собственно лингвистических (языковых, речевых, содержательно-смысловых) и психологических (мотивационных, когнитивных, продуктивных, эмоциональных, регулятивных) особенностей языковой личности в их единстве и взаимосвязи.

Изложение основного материала. Для получения речевой продукции были использованы ассоциативный эксперимент и методика «Незаконченные предложения».

Слова-ассоциации отражают качественные и относительные черты некоторой ситуации в их наиболее общем виде (Бартлетт Ф., 1932, С.145), являются лексическим представителем некоторой единой схематизации опыта или некоторого знания, а также индивидуальных особенностей актуализации вербального опыта, семантического поля, соотносимого с общим смыслом (Н.А. Фомина, 2002), богатство тезауруса (универсальной системы, обеспечивающей хранение коллективного знания о мире в вербальной форме, включающей энциклопедические и языковые знания, эмоциональные впечатления, выработанную систему норм и оценок) языковой личности.

Анализ результатов ассоциативного эксперимента в соответствии с методикой многоуровневого, поликомпонентного анализа текста как продукта речевой деятельности Н.А. Фоминой (1992, 2002) проводился по следующим параметрам: количеству слов в ассоциативной цепочке, конкретности-обобщенности ЛЕ, образности-нейтральности ассоциативных связей и отражению различных смысловых категорий (предметности, признака, действия).

Как видно из таблицы 1, средний объем ассоциативных цепочек учителей-логопедов составил 13,9 ЛЕ (при разбросе данных от 3-х до 21 слова).

Таблица 1

Особенности ассоциаций учителей-логопедов

Количество слов	Конкретные ЛЕ	Абстрактные ЛЕ	Образные ЛЕ	Нейтральные ЛЕ	Категории предмета	Категории признака	Категории действия
13,9	8,3%	5,6%	3,9%	9,9%	58,4%	18,9%	13,6%

При этом среди слов-ассоциаций чаще употреблялись конкретные нейтральные («первый класс», «учит», «логопед», «педагог», «корректирует», «обучает», «ребенок», «домашнее задание») лексические единицы, чем абстрактные («совесть», «доброта», «любовь», «терпение», «духовность», «новаторство», «профессионализм», «творчество», «забота») и образные, эмоционально окрашенные, оценочные («маяк знаний», «рутина», «нравственность», «настоящий», «хороший», «справедливый», «любовь к

детям» «педагогический такт»), характеризующие нравственные качества личности преподавателя.

При составлении ассоциативной цепочки учителя-логопеды более часто использовали категории предмета («школа», «указка», «доска», «дневник»), однако встречались и категории признака («умный», «заботливый», «старательный», «хороший психолог», «личностный рост», «ведущий за собой»), и действия («занимается», «пишет», «учит»). Категории места, времени, причины и следствия не были представлены.

В одной из ассоциативных цепочках присутствовала определенная внутренняя логика создания образа учителя («красивая одежда, хорошая речь, оптимизм, долголетие, радость, уважение, понимание, сострадание, щедрость, успешность»).

При анализе законченных учителями предложений по теме «Учитель» рассматривались их собственно лингвистические и психологические особенности.

Языковой уровень предложений оценивался по объему словаря, лексической насыщенности (количеству значимых слов) и вариативности (количеству неповторяющихся слов), грамматической правильности; *речевой* – по связности и усложненности фраз; *содержательно-смысловой* – по выраженности различных смысловых категорий (действия, состояния, признака).

Кроме того, оценивались психологические особенности педагогов, нашедшие выражение в речи: мотивационные – на основании альтруистичности – эгоцентричности мотивации (выбора себя или другого в качестве главного действующего лица и направленности стремлений, целей и задач); эмоциональные – по общей эмоциональной насыщенности (количеству эмоционально окрашенных лексических единиц) и эмоциональной окрашенности (доминирующим эмоциям); регуляторно-волевые – по речевой саморегуляции, т.е. уточнениям и усилениям мыслей, проявлениям силы воли в описываемых действиях.

Начнем с характеристики лингвистических характеристик речевой продукции учителей-логопедов.

Как видно из таблицы 2, в среднем в 12-ти предложенных незаконченных предложениях у педагогов содержалось чуть более 90 слов, хотя самое маленькое высказывание состояло из 60, а самое объемное – из 282 слов, что свидетельствует об их достаточном лексическом запасе.

Таблица 2

Особенности законченных учителями-логопедами предложений

Общее количество слов	91,3
Лексическая насыщенность	82,9%
Лексическая вариативность	45,3%
Нарушения грамотности речи	29%
Показатели связности	15,2%
Показатели усложненности	7,8%
Категории действия	18,8%

Категории состояния	1%
Категории признака	%
Социоцентричность	75%
Эгоцентричность	5%
Выраженность стенических эмоций	2%
Выраженность астенических эмоций	0,9%
Эмоциональная насыщенность	3,5%
Уточнения и усиления мыслей	1,7%
Нарушения логичности, последовательности изложения	1%
Проявления силы воли	5,7%

Среди всех использованных ЛЕ большую часть (82,9%) составили значимые слова и менее половины (45,3%) – неповторяющиеся. Полно и развернуто выражая свои мысли, учителя-логопеды часто использовали повторы для их усиления («Идеальный учитель может быть чьей-то выдумкой. Учитель может быть не идеалом, главное, чтобы он любил детей», «с учителем можно быть друзьями, можно разговаривать»).

Учителя продемонстрировали среднюю грамотность: у 29% из них было отмечено небольшое количество орфографических (одна ошибка в написании частицы не («учитель не может позволить себе *не корректного* обращения с детьми») и пунктуационных (от 2-х до 6 у одного человека) ошибок. Среди пунктуационных ошибок встречались пропуски запятых в сложных предложениях («идеальный учитель *знает как* заинтересовать любого ребенка»), между однородными членами предложения («с учителем *и трудно и легко*»). В отдельных работах (4%) были обнаружены речевые ошибки: повторы («учитель знает, какой *подход подходит* именно к этому ребенку»), нарушение лексической сочетаемости («я уважаю учителей, которые *проникаются к своим ученикам* и переживают за их судьбу и учебу»), а также ошибки грамматические («учитель всегда стремится дать знания детям; к *самосовершенству*»).

В речевом плане предложения большинства учителей отличались достаточной распространенностью, усложненностью и связностью.

Было отмечено 7,8% показателей комплексированности, среди которых чаще всего встречались однородные члены предложения («в наше время придерживаются самых *добрых и разумных* методов научения», «учитель должен *не только* учить, *но и* воспитывать», («учитель должен обладать *силой воли, знаниями, творческим потенциалом*») и значительно реже – сложноподчиненные («я уважаю учителей, которые *продолжают любить свою профессию, несмотря на то, что сегодня происходит в системе образования*», «я уважаю учителей, которые *могут быть наравне с детьми, но остаться учителями*», «учитель не может принуждать детей к чему-либо, остаться в стороне, *если рядом несправедливость*») и совсем редко – сложносочиненные («учитель не может один «свернуть горы» в воспитании и развитии ребенка, все начинается в семье», «...наш авторитет в обществе будет расти, и каждый будет получать достойную зарплату») предложения и вводные конструкции («в современном обществе учитель утратил свою значимость, авторитет как у

учеников, так и у родителей. Вернуть это будет очень сложно, *может быть, даже невозможно*»). Причастные и деепричастные обороты, обращения, обособленные уточняющие конструкции педагогами не использовались.

Для связности предложений учителя-логопеды использовали сочинительные («учитель должен обладать многими знаниями *и* умениями», «идеальный учитель может привить любовь к своему предмету (биологии, химии), *а* также установить доброжелательные отношения между детьми», «ценили *и* родители, *и* дети, *и* государство»), и подчинительные союзы («я как учитель стараюсь делать все, *чтобы* мне доверяли», «учитель знает, *что* не должен ошибаться»), союзные слова («я уважаю учителей, *которые* равнодушны к своей работе»); бессоюзные средства связи: запятые, точку с запятой, двоеточие, скобки, тире («учитель должен обладать силой воли, знаниями, творческими способностями», «в современном обществе учитель выполняет много функций: обучает и воспитывает, способствует формированию разносторонне развитой личности», «с учителем мы «идем» по жизни приблизительно две трети жизненного пути (детский сад, школа, институт)», «идеальный учитель – человек, любящий детей, знающий свой предмет»).

При анализе содержательно-смысловых характеристик речевой продукции учителей-логопедов было установлено, что чаще всего они оперируют смысловыми категориями действия («я уважаю учителей, которые *работают* ради детей», «учитель *выполняет* много функций: *обучает и воспитывает, способствует* формированию разносторонне развитой личности», «с учителем всегда хочется *говорить*»). Нередко используют смысловые категории признака, выраженные относительными («учитель всегда стремится к самообразованию, к *личностному* росту») и качественными («учитель – это *интеллигентный* человек», «я уважаю учителей, которые... обладают *глубокими* знаниями»), прилагательными, наречиями («с учителем *легко и комфортно*»), причастиями («учитель – это знания, *полученные тобой*», «с учителем всегда можно поговорить и получить от него ответ на *интересующий тебя* вопрос»). Смысловые категории состояния встречаются в предложениях учителей-логопедов реже («с учителем *интересно*», «я уважаю учителей, которые *равнодушны* к своей работе», «я уважаю учителей, которые продолжают *любить* свою профессию», «учитель...должен быть бесконечно *увлечен* своей профессией», «учитель может *знать семейные тайны*»). Категории времени, места не были представлены в предложениях, а категории причины, цели, условия и следствия встречались лишь в единичных примерах («с учителем очень интересно, *если он настоящий учитель*», «учитель не может... остаться в стороне, *если рядом несправедливость*»).

В предложениях проявились и психологические особенности учителей-логопедов.

Во многих (75%) из них было заметно преобладание социоцентрической мотивационной направленности, которая проявлялась в общих рассуждениях о том, каким необходимо быть учителю, как относиться к детям, своей профессии («учитель должен любить детей, свою профессию, идти в ногу со временем,

уметь перестраиваться, быть гибким, но если надо, непреклонным, особенно в отношениях с современными учениками», «учитель знает своих учеников, их интересы, проблемы, заботы, переживания...»). Лишь в некоторых (5%) предложениях были обнаружены личные местоимения «я» («я как учитель стараюсь привнести в жизнь каждого ребенка как можно больше нового и интересного», «я как учитель очень люблю своих учеников и свою работу», «я как учитель *хочу*, чтобы дети преодолевали трудности вместе с педагогом», «я уважаю учителей, которые справедливы»), хотя и их авторы говорили все-таки не о себе, а о своем отношении к педагогам и детям. В отдельных (20%) предложениях мотивационная направленность авторов не была ярко выражена.

В целом речевая продукция учителей была мало выразительна и эмоциональна: в предложениях употреблено 3,5% эмоционально окрашенных ЛЕ и фраз, среди которых отмечено больше стенических эмоций и чувств («идеальный учитель *любит* детей и много знает», «я *уважаю* учителей, которые *добрые, веселые*», «я *уважаю* учителей, которые *отдают душу* детям»), чем астенических («в современном обществе учитель на *низком уровне*», «учитель не может, не должен *унижать* ребенка»).

Анализ предложений свидетельствовал и о достаточной внутренней саморегуляции, речевом самоконтроле учителей, которые последовательно и логично излагали мысли, используя различные языковые средства для их уточнения и усиления («...привнести в жизнь каждого ребенка *как можно больше* нового и интересного», «...*очень* люблю своих учеников и свою работу», «идеальный учитель – это справедливый учитель», «учитель – это *кладезь знаний (открытый детям)*», «учитель не может унижать, сплетничать (*про учеников и их родителей*)»). Лишь в одной из фраз было обнаружено нарушение логики изложения мыслей автора («в современном обществе учитель заменяется «уроковедом», так как учитель – это не только знание своего предмета (биология, физика) – это пример нравственного благоразумия»).

Выводы. Таким образом, уже на предтекстовом уровне в речевой продукции учителей-логопедов проявились их индивидуальные, в том числе психологические, особенности. Представленный выше анализ результатов проведенного нами ассоциативного эксперимента и методики «Незаконченные предложения» позволил заключить, что учителя, занимающиеся развитием и коррекцией речевого развития детей, обладают достаточным лексическим запасом, владеют грамотной, связной, выразительной, логичной речью, отличаются доминированием социоцентрической, общественно значимой мотивации, положительным эмоциональным фоном и хорошей внутренней саморегуляцией, что, несомненно, положительно сказывается на успешности их профессиональной деятельности.

Рекомендации для дальнейших исследований. Для более глубокого и тщательного анализа проявлений в речи особенностей языковой личности, позволяющего проводить ее речевую экспресс-диагностику, нами проводится системное рассмотрение целостных текстов-высказываний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапова А.Ю. Особенности общительности менеджеров и педагогов и их проявления в речевой деятельности: Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2008. – 199 с.
2. Беспалова Т.М. Ответственность старшеклассников и курсантов военного вуза и ее проявления в речевой деятельности: Дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2008. – 234 с.
3. Бейлинсон Л.С. Профессиональная речь логопеда: [учебно-методическое пособие] / Л.С. Бейлинсон. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
4. Фомина Н.А. Свойства личности и особенности речевой деятельности / Наталья Александровна Фомина. – Рязань: Узорочье, 2002.
5. Чивилева И.В. Личностные характеристики активности и их проявления в речи: Дисс. канд. психол. наук. – Рязань, 2005. – 305 с.

УДК 81'23

ПРОБЛЕМА СПРИЙМАННЯ Й РОЗУМІННЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ УСНОГО МОВЛЕННЯ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Наталія Харченко
(*Переяслав-Хмельницький, Україна*)

У статті розглянуто деякі дослідження, присвячені проблемі сприймання й розуміння дошкільниками усного мовлення (зв'язних розгорнутих висловлювань, текстів).

Ключові слова: *сприймання, розуміння, висловлювання, текст, дошкільники.*

В статье рассмотрены некоторые исследования, посвященные проблеме восприятия и понимания дошкольниками устной речи (связных развернутых высказываний, текстов).

Ключевые слова: *восприятие, понимание, высказывание, текст, дошкольники.*

The article deals with some researches on the problem of perception and understanding by preschoolers the oral speech (connected detailed statements, texts).

Key words: *perception, comprehension, utterance, text, preschoolers.*

Постановка проблеми. В основі становлення й розвитку індивідуальної мовленнєво-творчої системи дитини, оволодіння нею рідним мовленням лежать мовленнєві навички та вміння продукувати й розуміти усне мовлення. Відомо, що дошкільники раніше починають розуміти мовлення дорослих, ніж