

О.В. Грицук
О.В. Чернякова

ПСИХОЛІНГВІСТИКА

Навчально-методичний посібник

О.В. Грицук
О.В. Чернякова

ПСИХОЛІНГВІСТИКА

Навчально-методичний посібник
для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня
за спеціальністю 053 Психологія

Слов'янськ – 2018

УДК 159.9
ББК 88.2

Укладачі: *Грицук Оксана Вікторівна* – кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки
Горлівського інституту іноземних мов
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Чернякова Олеся Володимирівна – кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Рецензенти: *Мамічева О.В.* – доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри логопедії та спеціальної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Стуліка О.Б. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри
практичної психології Маріупольського державного
університету

Психолінгвістика: навчально-методичний посібник з навчальної дисципліни для
здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня за спеціальністю 053 Психологія /
укладачі О.В. Грицук, О.В. Чернякова. – Слов'янськ : ДДПУ, 2018. – 185 с. (7,7 др.ар.).

Рекомендовано до друку Вченою радою ДВНЗ «ДДПУ»
(протокол № 6 від 30 травня 2018 р.)

У навчально-методичному посібнику викладено основні теоретичні положення навчальної дисципліни «Психолінгвістика»: особливості мовленнєвої поведінки особистості, процесів мовленнєвого породження і розуміння мовлення, мовленнєвого онтогенезу, мовленнєвої рефлексії. Теоретико-інформаційний блок посібника доповнюють методичні рекомендації, що носять інструктивний характер і містять плани семінарських занять до вивчення тем із психолінгвістики, практичні завдання, завдання для самоперевірки, що сприяє систематизації знань при підготовці здобувачів до навчальних занять, розвитку предметної компетентності та вміння працювати з інформацією, зокрема, з навчальним текстом відповідно із завданнями до самоконтролю, роботою з ключовими термінами, самостійною роботою з рекомендованою літературою.

ЗМІСТ

| | |
|--|---------------------------|
| Передмова | 5 |
| I. Предмет і завдання психолінгвістики | 18 |
| Лекції 1-2. Психолінгвістика як наука про мовну діяльність..... | 18 |
| Лекція 3. Історія розвитку психолінгвістики..... | 20 |
| Лекції 4-5. Методи психолінгвістики..... | 22 |
| Семінарські заняття 1-2 | 25 |
| II. Мовлення як багатовимірний феномен | 28 |
| | |
| Лекції 6-7. Психологічні особливості мовлення..... | 28 |
| Семінарські заняття 3-4 | 32 |
| III. Моделювання процесів мовоутворення і розуміння мовлення | 37 |
| Лекції 8-9. Психологічні особливості утворення, сприймання і розуміння мовлення..... | 37 |
| Семінарські заняття 5-6 | 50 |
| Семінарські заняття 7-8 | 52 |
| IV. Психолінгвістика розвитку | 56 |
| Лекції 10-11. Періодизація мовного розвитку..... | 56 |
| Лекція 12. Особливості психолінгвістичного розвитку особистості..... | 47 |
| Семінарське заняття 9 | 50 |
| Семінарські заняття | 10- 52 |
| 11 | |
| V. Рефлексивна психолінгвістика | 56 |
| Семінарські заняття | 12- 56 |
| 13 | |
| Семінарські заняття | 14- 60 |
| 15 | |
| Питання та завдання для самоконтролю та контролю рівня навчальних досягнень | 63 |
| Список використаної і рекомендованої літератури | 69 |
| Короткий словник | термінологічний 71 |
| Предметний покажчик | 75 |
| Довідково-інформаційний матеріал | 77 |

Передмова

Для наукової думки XXI століття характерний антропоцентричний підхід, коли людина, її внутрішній світ стають центром уваги дослідників. Особливого значення набуває вивчення людини як мовної особистості та її мовленнєвої діяльності. У цьому контексті важливість вивчення курсу психолінгвістики не підлягає сумніву.

«Психолінгвістика» має велике значення у справі формування загального уявлення про особливості функціонування мови, мислення та мовлення, а також дозволить сформулювати на цій основі навички використання доцільної та ефективної педагогічної комунікації та міжособистісної взаємодії у професійній діяльності. Глибокі та ґрунтовні знання з психолінгвістики дозволять застосовувати у практиці компоненти соціолінгвістичної компетенції для досягнення взаємного порозуміння з іншими людьми.

Метою вивчення навчальної дисципліни «Психолінгвістика» є оволодіння здобувачами ступеня вищої освіти «магістр» знаннями про закономірності формування мовленнєвої діяльності, особливості процесу мовленнєвої комунікації, використання знаків мови та здійснення мовленнєвої та розумової діяльності, необхідних для майбутньої практичної роботи в галузі психології та педагогіки.

Основними *завданнями* вивчення навчальної дисципліни «Психолінгвістика» є:

- формування уявлення про теоретичні та практичні аспекти діяльності мовленнєвого апарату людини;
- формування уявлення про особливості функціонування мови, мислення та мовлення;
- надання можливості засвоїти методи психолінгвістики та способи їх практичного застосування;
- формування уявлення про закономірності відображення адресанта та адресата у текстах, призначених для діалогічної комунікації.

В результаті вивчення курсу здобувачі повинні:

знати:

- критерії визначення норми та патології у мовленні людини;
- засоби проведення психолінгвістичного аналізу художнього тексту;
- вимоги до проведення психолінгвістичного дослідження;
- будову центральної нервової системи та мовленнєвого апарату;
- теоретичні та методологічні основи психофізіології мовленнєвої діяльності;
- особливості впливу вербального повідомлення та окремих слів на індивіда;
- вимоги до мовленнєвої поведінки професіонала;
- основні етапи розвитку мови дитини

вміти:

- аналізувати нейрофізіологічні показники мовленнєвих функцій;
- застосовувати конкретні психолінгвістичні прийоми для діагностики розладів мовленнєвої діяльності;
- здійснювати документальний, фактографічний та семантичний пошук інформації;
- розрізняти і виправляти типові помилки висловлювання у дорослих і дітей;
- використовувати ефективні мовні аспекти психокорекційного процесу;
- застосовувати техніки переконання в усному виступі та під час переговорного процесу

володіти компетенціями:

- загальними:

1) здатністю планувати та управляти проектами, здійснювати прогнозування основних показників, що характеризують розвиток педагогічної системи;

2) здатністю реалізувати настанови толерантності та гуманності у контексті сучасної мультикультурності на основі загальнолюдських цінностей та критичного оцінювання соціально-політичних, економічних подій і явищ;

3) здатністю працювати у науково-педагогічному колективі, дотримуючись етичних норм професійної діяльності;

- спеціальними:

1) здатністю проводити психолінгвістичний аналіз тексту, використовувати знання психологічних особливостей мовленнєвої діяльності;

2) здатністю до саморозвитку та професійного зростання, самоаналізу, рефлексії та адаптування до змінних умов;

3) здатністю до безперервного й актуального навчання, опанування нових знань, методичних розробок, що накопичені у міжнародній психологічній практиці.

У структурі навчально-методичного посібника передбачений опорний конспект лекцій з «Психолінгвістики», що може допомогти здобувачам зорієнтуватись в інформаційному просторі за кожною з тем курсу.

До змісту посібника включено: теоретико-методологічні основи психолінгвістики, особливості мовлення як багатовимірного феномену, особливості процесів продукування і розуміння мовлення, особливості мовленнєвого онтогенезу і рефлексії мовлення.

Теоретико-інформаційний блок посібника доповнюють методичні рекомендації, що носять інструктивний характер і містять плани семінарських занять до вивчення тем із психолінгвістики, практичні завдання, завдання для самоперевірки, що сприяє систематизації знань при підготовці здобувачів до навчальних занять, розвитку предметної компетентності та вміння працювати з інформацією, зокрема, з навчальним текстом відповідно із завданнями до самоконтролю, роботою з ключовими термінами, самостійною роботою з рекомендованою літературою.

Однією з особливостей освітнього процесу є активізація пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти та самостійного опрацювання навчального матеріалу, тому запропоновані семінарські заняття містять проблемні питання, що зумовлюють переростання обговорення у дискусію, і завдання для пошуково-дослідницької діяльності, що мають творчий характер.

При підготовці до семінарських занять, виконанні завдань для самостійної роботи необхідно використовувати не лише літературу, що рекомендована до кожної з тем, але й фахову періодику, журнали і збірники наукових праць: «Психолінгвістика», «Практична психологія та соціальна робота», «Соціальна психологія», «Психологія і особистість», «Психологія і суспільство», «Вісник. Психологія», «Актуальні проблеми практичної психології», «Актуальні проблеми психології», «Наука і освіта», «Проблеми сучасної психології», «Організаційна психологія. Економічна психологія», «Особлива дитина: навчання і виховання», «Проблеми політичної психології», «Психологія особистості», тощо. Означена логіка вивчення курсу допомагає реалізувати принцип єдності теорії і практики, актуалізувати професійно значущі знання, уміння, навички здобувачів.

Провідна форма навчання - лекція. За характером логіки пізнання впроваджуються аналітичний, індуктивний та дедуктивний методи; за рівнем самостійної розумової діяльності – проблемний виклад та частково-пошуковий метод. Передбачено проведення лекційних занять, дискусій, самостійне вивчення літературних джерел, офіційних документів, інших джерел. Структура семінарського заняття містить: питання для обговорення, практичні завдання, дискусію, підведення підсумків, рекомендовану літературу. Рекомендовані методи поточного контролю знань: бесіда, фронтальне опитування (усний, письмовий), тематичне тестування, контрольна робота, захист проєктів, підсумкове тестування, пояснювально-ілюстративний метод (лекції із використанням мультимедійних засобів, таблиць, графічних схем, бесіда, дискусія); репродуктивний метод (відповіді на запитання, розв'язування навчальних завдань); метод проблемного викладання матеріалу (проблемна ситуація, проблемне завдання); частково-пошуковий, евристичний метод; інтерактивні методи («мозковий штурм», «ділова гра», «круглий стіл», «когнітивна карта»); дослідницький метод (самостійне опрацювання наукової літератури, періодичних, хрестоматійних видань тощо).

Структура змістового модулю навчальної дисципліни
«Психолінгвістика»

| Назви змістових модулів і тем | Кількість годин | | | | | | | |
|---|-----------------|--------------|----|------|--------------|--------------|----|------|
| | денна форма | | | | заочна форма | | | |
| | усього | у тому числі | | | усього | у тому числі | | |
| | | л | с | с.р. | | л | с | с.р. |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Модуль 1 | | | | | | | | |
| Теоретико-методологічні основи психолінгвістики | | | | | | | | |
| Тема 1. Предмет і завдання психолінгвістики | 30 | 10 | 4 | 16 | 12 | 6 | 2 | 4 |
| Тема 2. Мовлення як багатовимірний феномен | 28 | 4 | 4 | 20 | 34 | 2 | 2 | 30 |
| Тема 3. Моделювання процесів мовоутворення і розуміння мовлення | 32 | 4 | 8 | 20 | 34 | 2 | 2 | 30 |
| Тема 4. Психолінгвістика розвитку | 32 | 6 | 6 | 20 | 36 | 4 | 2 | 30 |
| Тема 5. Рефлексивна психолінгвістика | 28 | | 8 | 20 | 34 | | 4 | 30 |
| Усього годин: | 150 | 24 | 30 | 96 | 150 | 14 | 12 | 124 |

Система підсумкового контролю

Підсумковий контроль спрямований на встановлення рівня оволодіння знаннями про теоретико-методологічні основи мовлення людини в його різноманітних аспектах – нейропсихолінгвістичному, діяльнісному, процесуальному, формальному, структуральному, соціальному, комунікативному, особистісному – за рахунок засвоєння значного за обсягом матеріалом (в кінці семестру). Особливістю підсумкового контролю є його спрямованість на визначення рівня загально-професійних компетенцій здобувачів ступеня вищої освіти «магістр».

Формою підсумкового контролю є іспит.

Рівень навчальних досягнень здобувачів оцінюється за 100 бальною системою. Оцінка за змістовий модуль дорівнює сумі балів контрольних точок (КТ) та контрольної роботи змістового модулю (КРЗМ) з урахуванням коефіцієнта.

Оцінювання здобувачів відбувається на іспиті і складається з суми балів, отриманих ними за змістові модулі (максимальна кількість балів 60), балів за усну частину (коефіцієнт – 0,4, максимальна кількість балів 40).

Розподіл балів, що отримують здобувачі

| | | | | | |
|--|------|------|----------------------|--------------|------------------|
| Поточний контроль та самостійна робота | | | Підсумковий контроль | | Сума |
| Змістовий модуль № 1 | | | Письмова частина | Усна частина | |
| КТ 1 | КТ 2 | КРЗМ | | 40 | 60+40 (іспит) |
| 20 | 20 | 20 | | | |

Кількість КТ – 2 , коефіцієнт КТ – 0,2.

Кількість КРЗМ – 1 , коефіцієнт КРЗМ – 0,2.

Успішність здобувачів при вивченні психолінгвістики оцінюється за наступною шкалою:

Шкала оцінювання рівня навчальних досягнень здобувачів ЗВО,
національна та ECTS:

| Оцінка в балах | Оцінка за національною шкалою | | Оцінка за шкалою ECTS | Пояснення |
|----------------|-------------------------------|---------------|-----------------------|---|
| | екзамен | залік | | |
| 90-100 | Відмінно | Зараховано | A | відмінне виконання лише з незначною (мінімальною 1-2) кількістю помилок |
| 82-89 | Добре | Зараховано | B | вище середнього рівня з кількома помилками |
| 75-81 | | | C | вище середнього рівня з кількома помилками |
| 67-74 | Задовільно | Зараховано | D | непогано, але зі значною кількістю недоліків |
| 60-66 | | | E | виконання задовольняє мінімальним критеріям |
| 35-59 | Незадовільно | Не зараховано | FX | з можливістю повторного складання |
| 1-34 | | | F | з обов'язковим повторним курсом |

Результати поточного контролю враховуються при виставленні підсумкової оцінки з навчальної дисципліни.

Поточному оцінюванню підлягають: знання здобувачів та їх якість (повнота осмисленість, глибина, гнучкість, системність, узагальненість), ступінь сформованості загально навчальних та предметних умінь та навичок, вміння застосовувати набуті знання при розв'язанні практичних завдань, рівень оволодіння розумовими операціями (аналіз, синтез, порівняння, уміння робити висновки), уміння проводити науково-дослідну роботу, виявляти і вирішувати наукові проблеми, формулювати гіпотези, навички самостійної роботи.

Критерії поточного оцінювання рівня навчальних досягнень здобувачів:

| Оцінка | Критерії оцінювання |
|----------------|--|
| «Відмінно» | ставиться за повні та міцні знання навчального матеріалу в заданому обсязі, вміння вільно виконувати практичні завдання, передбачені навчальною програмою; знання основної та додаткової літератури; прояв креативності у розумінні і творчому використанні набутих знань та умінь |
| «Добре» | ставиться за системні знання із навчальної дисципліни, успішне виконання практичних завдань, засвоєння основної та додаткової літератури, здатність до самостійного поповнення та оновлення знань. У відповіді здобувача наявні незначні помилки |
| «Задовільно» | ставиться за знання основного навчального матеріалу в обсязі, достатньому для подальшого навчання і майбутньої фахової діяльності, поверхову обізнаність з основною і додатковою літературою, передбаченою навчальною програмою; можливі суттєві помилки у виконанні практичних завдань, але здобувач спроможний усунути їх із допомогою викладача |
| «Незадовільно» | виставляється здобувачеві, відповідь якого під час відтворення основного програмового матеріалу поверхова, фрагментарна, що зумовлюється початковими уявленнями про предмет вивчення. Здобувач неспроможний до навчання чи виконання фахової діяльності після закінчення ЗВО без повторного навчання за програмою навчальної дисципліни |

Вимоги до рівня навчальних досягнень здобувачів на іспиті

На іспиті з навчальної дисципліни «Психолінгвістика» відповідь здобувача повинна підтвердити достатньо повне знання теоретичних аспектів:

- історія і сучасний стан розвитку психолінгвістики як науки;
- методи дослідження у психолінгвістиці;
- особливості мовленнєвої поведінки особистості;
- особливості мовлення як діяльності;
- моделювання процесів мовоутворення і розуміння мовлення;
- періодизація мовленнєвого онтогенезу;
- особливості формування мовленнєвих дій;
- рефлексія мовлення.

Здобувачі повинні продемонструвати професійно-методичну компетентність з психолінгвістики, а саме:

- здатність орієнтуватись у специфіці психолінгвістичних концепцій та виборі методів інструментального психолінгвістичного дослідження;

- уміння методологічно грамотно виділяти проблему дослідження у галузі психолінгвістики;
- здатність виявляти і аналізувати психологічні механізми мовоутворення і розуміння мовлення;
- здатність досліджувати специфіку мовленнєвої діяльності особистості;
- уміння здійснювати психолінгвістичний аналіз мовлення.

Відповідь здобувача на іспиті повинна підтвердити повноту його знань категоріально-понятійного апарату з психолінгвістики, нових підходів до трактування окремих понять, розуміння їх сутності, а також знання фактів, термінології, структур, принципів, законів, закономірностей, методів психолінгвістичного дослідження.

Здобувач повинен також продемонструвати здатність проводити дискурс аналіз у психолінгвістиці, аналізувати діяльність людини як мовної особистості, тощо.

Структура іспиту

Іспит з навчальної дисципліни «Психолінгвістика» складається з усної частини. Усна частина іспиту передбачає відповідь здобувача на одне теоретичне і одне практичне питання. Відповідаючи на питання з теоретичних аспектів навчальної дисципліни, здобувач повинен повністю розкрити його зміст, продемонструвати своє вміння визначати, систематизувати та аналізувати відповідні явища.

Розкриваючи перше питання з теоретичних аспектів навчальної дисципліни, здобувач повинен повністю відобразити його зміст, продемонструвати знання предмету, структури психолінгвістики, цілей, завдань та принципів психолінгвістики; вміння визначати, систематизувати та аналізувати навчальний матеріал; навички володіння основними категоріями психолінгвістики. Приклад теоретичного завдання: «Тенденція і напрями в сучасній психолінгвістиці. Психолінгвістичні особливості реклами».

Відповідаючи на друге питання, здобувач повинен продемонструвати знання методів психолінгвістики; вміння планувати дослідження особливостей мовлення людини. Приклад практичного завдання: «Експериментальні методики у психолінгвістиці».

Критерії оцінювання рівня підготовки здобувачів із теоретичних питань

100 балів (оцінка «відмінно») ставиться, якщо здобувач виявляє такі знання та вміння:

- дає ґрунтовну відповідь на питання екзаменаційного білета;
- комплексно розв'язує поставлене завдання, правильно застосовуючи отримані знання з навчальної дисципліни;
- повністю розкриває зміст матеріалу відповідно до поставленого питання чи проблеми, вправно оперуючи поняттями й термінами;
- відповідь будує послідовно і правильно;
- вільно володіє спеціальною термінологією психолінгвістики.

95 балів (оцінка «відмінно») ставиться, якщо здобувач виявляє такі знання та вміння:

- дає ґрунтовну відповідь на питання екзаменаційного білета;
- комплексно розв'язує поставлене завдання, правильно застосовуючи отримані знання з навчальної дисципліни;
- повністю розкриває зміст матеріалу відповідно до поставленого питання чи проблеми, вправно оперуючи поняттями й термінами;
- відповідь будує послідовно і правильно;
- вільно володіє спеціальною термінологією психолінгвістики.

Допускається 1-2 неточності у викладі матеріалу, які не призводять до помилкових висновків.

90 балів (оцінка «відмінно») ставиться, якщо здобувач виявляє такі знання та вміння:

- дає ґрунтовну відповідь на питання екзаменаційного білета;
- комплексно розв'язує поставлене завдання, правильно застосовуючи отримані знання з навчальної дисципліни;
- повністю розкриває зміст матеріалу відповідно до поставленого питання чи проблеми, вправно оперуючи поняттями й термінами;
- відповідь буде послідовно і правильно;
- вільно володіє спеціальною термінологією психолінгвістики.

Допускається 2-3 неточності у викладі матеріалу, які не призводять до помилкових висновків.

85 балів (оцінка «добре») ставиться, якщо здобувач виявляє такі знання та вміння:

- комплексно розв'язує поставлені питання;
- правильно розкриває основний зміст матеріалу відповідно до поставленої проблеми;
- точно використовує спеціальну термінологію;
- володіє спеціальною термінологією психолінгвістики.

У відповіді можливі 1-2 неточності у використанні спеціальної термінології, несуттєві помилки у викладі матеріалу, що докорінно не змінює зміст.

80 балів (оцінка «добре») ставиться, якщо здобувач виявляє такі знання та вміння:

- комплексно розв'язує поставлені питання;
- правильно розкриває основний зміст матеріалу відповідно до поставленої проблеми;
- точно використовує спеціальну термінологію;
- відповідає без грубих помилок.

У відповіді можливі 2-3 неточності у використанні спеціальної термінології, несуттєві помилки у викладі матеріалу, що докорінно не змінює зміст.

75 балів (оцінка «добре») ставиться, якщо здобувач виявляє такі знання та вміння:

- повно розв'язує поставлені питання;
- правильно розкриває основний зміст матеріалу відповідно до поставленої проблеми;
- використовує спеціальну термінологію;
- відповідає без грубих помилок.

У відповіді можливі 3-4 неточності у використанні спеціальної термінології, несуттєві помилки у викладі матеріалу, що докорінно не змінює зміст.

70 балів (оцінка «задовільно») ставиться, якщо:

- зміст питань викладено частково, не завжди послідовно;
- відповідь неповна, але зміст залишається;
- у відповіді можливі 1-2 неточності у використанні спеціальної термінології, помилки у викладі матеріалу, що докорінно змінює зміст.

65 балів (оцінка «задовільно») ставиться, якщо:

- зміст питань викладено частково, непослідовно;
- відповідь неповна, що впливає на зміст викладу;
- у відповіді можливі 2-3 неточності у використанні спеціальної термінології, помилки у викладі матеріалу, що докорінно змінює зміст.

60 балів (оцінка «задовільно») ставиться, якщо:

- зміст питань викладено частково;
- відповідь неповна, що впливає на зміст викладу;
- у відповіді наявні неточності у використанні спеціальної термінології,
- грубі помилки у викладі матеріалу, що докорінно змінює зміст.

55 балів (оцінка «незадовільно») ставиться тоді, якщо:

- зміст не розкрито;
- здобувач не відповідає на поставлені запитання;
- у відповіді наявні грубі помилки у використанні спеціальної термінології, суттєві помилки у викладі матеріалу, що докорінно змінює зміст.

35 балів (оцінка «незадовільно») ставиться тоді, якщо:

- основний зміст не розкрито;
- відсутнє володіння спеціальною термінологією;
- здобувач не відповідає на поставлені запитання.

0 балів (оцінка «незадовільно») ставиться тоді, якщо:

- здобувач відмовляється відповідати на питання білета.

Критерії оцінювання рівня підготовки здобувачів із практичних питань

100 балів (оцінка «відмінно») ставиться, якщо здобувач виявляє такі знання та вміння:

- дає ґрунтовну відповідь на питання екзаменаційного білета;
- комплексно розв'язує поставлене завдання, правильно застосовуючи отримані знання з навчальної дисципліни;
- правильно застосовує одержані знання для розв'язання практичних завдань, для аналізу психологічних явищ;
- методично грамотно добирає психологічні рекомендації щодо корекції виявлених недоліків і подальшого розвитку особистості;
- відповідь будує послідовно і правильно;
- творчо вирішує поставлені завдання.

95 балів (оцінка «відмінно») ставиться, якщо здобувач виявляє такі знання та вміння:

- дає ґрунтовну відповідь на питання екзаменаційного білета;
- комплексно розв'язує поставлене завдання, правильно застосовуючи отримані знання з навчальної дисципліни;
- правильно застосовує одержані знання для розв'язання практичних завдань, для аналізу психологічних явищ;
- методично грамотно добирає психологічні рекомендації щодо корекції виявлених недоліків і подальшого розвитку особистості;
- відповідь будує послідовно і правильно;
- творчо вирішує поставлені завдання.

Допускається 1-2 неточності у викладі матеріалу, які не призводять до помилкових висновків.

90 балів (оцінка «відмінно») ставиться, якщо здобувач виявляє такі знання та вміння:

- дає ґрунтовну відповідь на питання екзаменаційного білета;

- комплексно розв'язує поставлене завдання, правильно застосовуючи отримані знання з навчальної дисципліни;
 - правильно застосовує одержані знання для розв'язання практичних завдань, для аналізу психологічних явищ;
 - методично грамотно добирає психологічні рекомендації щодо корекції виявлених недоліків і подальшого розвитку особистості;
 - відповідь буде послідовно і правильно;
 - творчо вирішує поставлені завдання.
- Допускається 2-3 неточності у викладі матеріалу, які не призводять до помилкових висновків.

85 балів (оцінка «добре») ставиться, якщо здобувач виявляє такі знання та вміння:

- комплексно розв'язує поставлені питання;
- правильно розкриває основний зміст матеріалу відповідно до поставленої проблеми;
- добре знає основні психологічні закономірності і вміє використовувати їх при розв'язанні практичних завдань;
- методично грамотно добирає психологічні рекомендації щодо корекції виявлених недоліків і подальшого розвитку особистості;
- комплексно вирішує поставлені завдання, правильно використовує довідкову літературу.

У відповіді можливі 1-2 неточності у використанні спеціальної термінології чи тлумачення психологічних явищ, несуттєві помилки у викладі матеріалу, що докорінно не змінює зміст.

80 балів (оцінка «добре») ставиться, якщо здобувач виявляє такі знання та вміння:

- комплексно розв'язує поставлені питання;
- правильно розкриває основний зміст матеріалу відповідно до поставленої проблеми;
- добре знає основні психологічні закономірності і вміє використовувати їх при розв'язанні практичних завдань;
- добре добирає психологічні рекомендації щодо корекції виявлених недоліків і подальшого розвитку особистості;
- комплексно вирішує поставлені завдання, правильно використовує довідкову літературу;
- відповідає без грубих помилок.

У відповіді можливі 2-3 неточності у використанні спеціальної термінології чи тлумачення психологічних явищ, несуттєві помилки у викладі матеріалу, що докорінно не змінює зміст.

75 балів (оцінка «добре») ставиться, якщо здобувач виявляє такі знання та вміння:

- комплексно розв'язує поставлені питання;
- правильно розкриває основний зміст матеріалу відповідно до поставленої проблеми;
- добре знає основні психологічні закономірності і вміє використовувати їх при розв'язанні практичних завдань;
- добре добирає психологічні рекомендації щодо корекції виявлених недоліків і подальшого розвитку особистості;
- комплексно вирішує поставлені завдання, правильно використовує довідкову літературу;
- відповідає без грубих помилок.

У відповіді можливі 3-4 неточності у використанні спеціальної термінології чи тлумачення психологічних явищ, несуттєві помилки у викладі матеріалу, що докорінно не змінює зміст.

70 балів (оцінка «задовільно») ставиться, якщо:

- зміст питань викладено частково, не завжди послідовно;
- здобувач неточно інтерпретує отримані результати та прогнозує можливі відхилення у поведінці особистості;
- відповідь неповна, але зміст залишається;
- у відповіді можливі 1-2 неточності у використанні спеціальної термінології чи тлумачення психологічних явищ, помилки у викладі матеріалу, що впливає на змістовність.

65 балів (оцінка «задовільно») ставиться, якщо:

- зміст питань викладено частково, непослідовно;
- відповідь неповна, що впливає на зміст викладу;
- здобувач неточно інтерпретує отримані результати та прогнозує можливі відхилення у поведінці особистості;
- у відповіді можливі 2-3 неточності у використанні спеціальної термінології чи тлумачення психологічних явищ, помилки у викладі матеріалу, що впливає на змістовність.

60 балів (оцінка «задовільно») ставиться, якщо:

- зміст питань викладено частково;
- відповідь неповна, що впливає на зміст викладу;
- у відповіді наявні неточності у використанні спеціальної термінології чи тлумачення психологічних явищ;
- здобувач неточно інтерпретує отримані результати, не може спрогнозувати можливі відхилення у поведінці особистості;
- грубі помилки у викладі матеріалу, що впливає на змістовність.

55 балів (оцінка «незадовільно») ставиться тоді, якщо:

- зміст не розкрито;
- здобувач не відповідає на поставлені запитання;
- у відповіді наявні грубі помилки у використанні спеціальної термінології;
- студент не здатний інтерпретувати отримані результати, не може спрогнозувати можливі відхилення у поведінці особистості;
- суттєві помилки у викладі матеріалу, що впливає на змістовність.

35 балів (оцінка «незадовільно») ставиться тоді, якщо:

- основний зміст не розкрито;
- відсутнє володіння спеціальною термінологією;
- здобувач не відповідає на поставлені запитання.

0 балів (оцінка «незадовільно») ставиться тоді, якщо:

- здобувач відмовляється відповідати на питання білета.

Підсумкова оцінка за іспит

Підсумкова оцінка за іспит з навчальної дисципліни «Психолінгвістика» складається з суми балів:

- 1) набраної за семестр;

2) за усну частину, помножену на коефіцієнт 0,4;

Загальна сума балів складає 100 балів відповідно до шкали оцінювання рівня навчальних досягнень здобувачів ЗВО.

Забезпечення й організація самостійної роботи здобувачів

Самостійна робота – це процес активного, цілеспрямованого набуття здобувачем нових для нього знань і умінь без безпосередньої участі викладача. Самостійна робота супроводжується ефективним контролем і оцінкою її результатів.

Самостійна робота здобувача – невід’ємна частина його навчальної роботи з вивчення навчальної дисципліни. Вона є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від аудиторних навчальних занять, і не є допоміжним, другорядним видом навчальної роботи. На самостійне вивчення здобувачеві виносяться теми навчальної дисципліни, що не розглядаються на аудиторних заняттях.

Самостійна робота забезпечує підготовку здобувача до поточних аудиторних занять і контрольних заходів з навчальної дисципліни. Результатом такої підготовки є активність здобувача на заняттях і виконані контрольні роботи, тестові завдання, підготовлені доповіді, інші форми поточного контролю.

Процес організації самостійної включає такі етапи:

- підготовчий (визначення мети, завдань, складання програми реалізації самостійної роботи за певним аспектом);
- основний (реалізація здобувачами програми самостійної роботи, самоорганізація процесу роботи, використання прийомів пошуку інформації, засвоєння, переробка, застосування, фіксація і представлення (негайне – на заняттях і контрольних точках і відтерміноване – на іспиті) результатів);
- завершальний (саморефлексія й аналіз результатів, їх систематизація).

Самостійна робота з навчальної дисципліни «Психолінгвістика» – це вид науково-дослідної роботи здобувача, що містить результати дослідницького пошуку, відображає певний рівень його навчальної компетентності. Мета самостійної роботи: самостійне вивчення частини програмового матеріалу, систематизація, узагальнення, закріплення та практичне застосування знань із навчального курсу, удосконалення навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності, використання здобутих знань у практичній діяльності. Зміст самостійної роботи: завершена теоретична або практична робота у межах навчальної програми курсу, що виконується на основі знань, умінь та навичок, отриманих під час лекційних, семінарських занять і охоплює декілька тем або весь зміст навчального курсу.

Завдання самостійної роботи з навчальної дисципліни «Психолінгвістика» зосереджені за напрямками: словникова робота, робота з першоджерелами, складання структурно-логічних схем лекцій, підготовка мультимедійних презентацій, виконання тестових та творчих завдань. Виконання цих завдань відображається у конспектах здобувачів. Словникова робота здійснюється на початку підготовки до вивчення теми та полягає у виписуванні в термінологічний словник основних понять теми з короткими поясненнями. Складання структурно-логічних схем є одним із напрямків засвоєння змісту теми через оптимізацію механізмів запам’ятовування. Малювання схем, діаграм, графіків, рисунків сприяє візуальному запам’ятовуванню опрацьованої теми. Використання логічних опор, асоціацій і мислене угруповання сприяє усвідомленню навчального матеріалу та його тривалому запам’ятовуванню. Конспектування першоджерел – це стислий письмовий виклад найбільш істотного в змісті першоджерела, добір найважливіших і найхарактерніших теоретичних положень і фактів. Робота з першоджерелами здійснюється з метою більш глибокого опанування змісту теми. Вона полягає у складанні конспекту глав, параграфів, розділів, наукових статей, що сприяє більш глибокому розумінню проблем психології у зв’язку із темою, що вивчається. Під час роботи можливо створення плану-конспекту, тематичного конспекту, текстуального та вільного конспектів. При роботі з рекомендованою літературою бажано дотримуватись такої послідовності. Спочатку прочитати відповідний розділ літературного джерела, знайти визначення основних понять, зрозуміти їх структуру, коротко законспектувати матеріал, що висвітлював би зміст навчальної теми. Написання есе належить до роботи

під час підготовки до семінарських занять, але за змістом – це самостійна навчальна діяльність здобувача. Есе – це самостійна аналітична робота здобувача, що засвідчує його знання психологічної літератури з цієї теми, розуміння основних підходів до вирішення наукової і практичної проблеми, а також відображає власні погляди майбутнього фахівця і демонструє його вміння усвідомлювати психолого-педагогічні явища на основі теоретичних знань. Ця робота передбачає: формулювання проблеми, обґрунтування власної точки зору, наведення аргументів, формулювання висновків. Об'єм есе містить 2000-2500 слів. Есе має містити п'ять і більше спеціальних термінів за темою. Есе складається з 4 частин: 1 частина. Формулюється проблема. Даються короткі відомості про психологічний феномен (процес, властивість, якість, ситуацію і т.д.). 2 частина. Обґрунтовується власна точка зору у відношенні до теми (гіпотези, цитати і т.д.). 3 частина. Наводяться декілька аргументів, науково обґрунтованих, з посиланнями на вітчизняних і зарубіжних авторів, теорії, дослідження, закономірності. 4 частина. Робиться висновок, пропонується рішення поставленої проблеми, визначаються шляхи її подальшого дослідження.

Критерії оцінювання усних і письмових відповідей

| Оцінка | Критерії оцінювання |
|----------------|--|
| «Відмінно» | ставиться за повне розкриття питання, логічність викладання, переконані доводи, використання у відповіді основної та додаткової літератури, власні аналітичні міркування, вміння робити висновки. Знання глибокі, міцні, узагальнені, системні та і творчо застосовуються. Навчальна діяльність має науково-дослідницький характер, позначена вмінням самостійно оцінювати різноманітні проблемні ситуації, шукати шляхи їх вирішення, виявляти і захищати свою особисту позицію |
| «Добре» | ставиться за повне розкриття питання, логічність викладання, переконані доводи, використання у відповіді основної та додаткової літератури, вміння робити висновки. Здобувач вільно володіє навчальним матеріалом на підставі вивченої основної та додаткової літератури, аргументує свої думки. Виявляє знання істотних ознак понять, явищ, закономірностей, зв'язків між ними, самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, вміє робити висновки, виправляти допущені помилки. Відповідь здобувача повна, правильна, логічна, обґрунтована. |
| «Задовільно» | ставиться за неповне розкриття питання, логічність викладання, переконані доводи, використання у відповіді тільки основної літератури. Здобувач володіє навчальним матеріалом, здатний його аналізувати, але не має достатніх знань для формулювання висновків, порівняння теоретичних знань з практичними прикладами. Відтворюється основний навчальний матеріал, виконуються завдання за зразком, володіння елементарними вміннями навчальної діяльності |
| «Незадовільно» | ставиться за часткове розкриття питання. Здобувач володіє навчальним матеріалом на репродуктивному рівні або володіє частиною навчального матеріалу. Відповідь при відтворенні навчального матеріалу - елементарна, фрагментарна, зумовлюється початковими уявленнями про предмет вивчення |

Критерії оцінювання тестових завдань

| Оцінка | Критерії оцінювання |
|----------------|--|
| «Відмінно» | Здобувачем надані правильні відповіді на 76-100 % |
| «Добре» | Здобувачем надані правильні відповіді на 51-75 % тесту |
| «Задовільно» | Здобувачем надані правильні відповіді на 26-50 % тесту |
| «Незадовільно» | Здобувачем надані правильні відповіді на 0-25 % тесту |

Критерії оцінювання есе

| Оцінка | Критерії оцінювання |
|----------------|--|
| «Відмінно» | Об'єм есе складає 2000-2500 слів. Містить п'ять і більше спеціальних термінів за темою. Правильно сформульована проблема. Надані короткі відомості про психологічний феномен (процес, властивість, якість, ситуацію і т.д.). Обґрунтована власна точка зору у відношенні до теми (гіпотези, цитати і т.д.). Наведені декілька аргументів, науково обґрунтованих, з посиланнями на вітчизняних і зарубіжних авторів, теорії, дослідження, закономірності. Зроблений висновок, пропонується рішення поставленої проблеми, визначаються шляхи її подальшого дослідження |
| «Добре» | Об'єм есе складає 1500-2000 слів. Містить чотири спеціальні терміни за темою. Правильно сформульована проблема. Надані короткі відомості про психологічний феномен (процес, властивість, якість, ситуацію і т.д.). Обґрунтована власна точка зору у відношенні до теми (гіпотези, цитати і т.д.). Наведені декілька аргументів, науково обґрунтованих, з посиланнями на вітчизняних і зарубіжних авторів, теорії, дослідження, закономірності. Зроблений висновок |
| «Задовільно» | Об'єм есе складає 1000-1500 слів. Містить два-три спеціальні терміни за темою. Правильно сформульована проблема. Надані короткі відомості про психологічний феномен (процес, властивість, якість, ситуацію і т.д.). Обґрунтована власна точка зору у відношенні до теми (гіпотези, цитати і т.д.). Наведені декілька аргументів, без посилань на вітчизняних і зарубіжних авторів, теорії, дослідження, закономірності. Не зроблений висновок |
| «Незадовільно» | Об'єм есе складає 500-1000 слів. Містить один спеціальний термін за темою. Вимог не дотримано, проблему не розкрито; есе написано несамотійно |

Заліковий модуль № 1
«Теоретико-методологічні основи психолінгвістики»
Змістовий модуль № 1
«Психолінгвістика в системі психологічних знань»

Тема I. Предмет і завдання психолінгвістики
Лекції 1-2. Психолінгвістика як наука про мовну діяльність.

Мета вивчення: засвоїти основні поняття в рамках теми, що вивчається. Уміти розрізняти предмет і об'єкт вивчення психолінгвістики. Розглянути напрямки досліджень мови і системи мовних знаків.

Навчальний час: 4 год.

Обладнання: схеми-таблиці, інтерактивні прилади.

План лекції:

1. Предмет психолінгвістики.
2. Об'єкт психолінгвістики.
3. Основні завдання психолінгвістики.
4. Проблеми, що розглядає психолінгвістика.
5. Зв'язок психолінгвістики з іншими науками.

Література:

1. Аругюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Аругюнова. – М. : Наука, 1988. – 338 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К. : «Академія», 2004. – 344 с.
3. Белянин В. П. Психолінгвістика / В. П. Белянин. – М. : Флінта 2004 – 232 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Лабиринт. – М., 1999. – 352 с.
5. Глухов В. П. Основы психолінгвістики / В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – С. 16 – 42.
6. Горелов И. Н. Основы психолінгвістики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2010. – 224 с.
7. Журавлев А. П. Звук и смысл / А. П. Журавлев. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
8. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. – 382 с.
9. Загнітко А. П. Основи мовленнєвої діяльності // Загнітко А. П., Домрачева І. Р. – Донецьк : Український культурологічний центр, 2001. – 56 с.
10. Калмикова Л. О. Психологія мовлення і психолінгвістика / Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І. М. Лапшина, Н. В. Харченко. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – С. 67-101.
11. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика и лингвокультурология / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
12. Куранова С. І. Основи психолінгвістики / С. І. Куранова. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 208 с.
13. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.

Ключові поняття: психолінгвістика, мова, система мовних знаків, мовомисленнєва діяльність, лінгвістика.

Основний зміст

1. Предмет психолінгвістики.

Психолінгвістика (грец. *psyche* - душа і франц. *linguistique* - наука про мову) - наука, що вивчає психологічні та лінгвістичні аспекти мовної діяльності людини, соціальні та психологічні аспекти використання мови в процесах мовної комунікації та індивідуальної мовомисленнєвої діяльності.

Психолінгвістика вивчає процеси утворення, сприйняття та формування мовлення у їх взаємодії із системою мови, а також розробляє моделі мовленнєвої діяльності та психофізіологічної мовленнєвої організації особистості, перевіряє їх у процесі психологічних експериментів.

Основні **предмети** дослідження психолінгвістики:

- мовна діяльність, її психологічний зміст, структура, функції;
- мова як основний засіб здійснення мовної та мовомисленнєвої діяльності;
- мова як спосіб реалізації мовної діяльності.

Психолінгвістика є комплексною наукою, що виникла у результаті об'єднання двох наук - психології і лінгвістики.

2. Об'єкт психолінгвістики.

Мова і система мовних знаків можуть бути об'єктом дослідження:

- лінгвістики;
- літературознавства;
- антропології;
- програмування;
- психолінгвістики.

Об'єктом психолінгвістики є мова і система мовних знаків людини.

3. Основні завдання психолінгвістики.

Основними **завданнями** психолінгвістики є:

- розроблення теоретичних моделей породження і сприйняття мовлення;
- вивчення імовірнісної структури мовленнєвих процесів;
- дослідження вербальних асоціацій;
- визначення факторів розпізнавання мовлення;
- дослідження та опис дитячого мовлення;
- вивчення проблем психолінгвістики тексту;
- розроблення загальнотеоретичних проблем етнопсихолінгвістики та проблем мовленнєвого впливу;
- дослідження феномена мовної особистості.

4. Проблеми, що розглядає психолінгвістика.

Основні **проблеми**, що досліджуються психолінгвістикою:

- моделі породження і сприйняття мови;
- оволодіння нерідною мовою;
- способи ідентифікації особистості за мовою і почерком;
- гендерні особливості мовної діяльності;
- особистість мовця;
- патологічні відхилення у формуванні та перебігу мовних процесів;
- національно-культурна специфіка мовної поведінки;
- мовна свідомість;
- мовний вплив;
- штучний інтелект;
- міжкультурна комунікація.

5. Зв'язок психолінгвістики з іншими науками.

Психолінгвістика досліджує особливості взаємодії мови і мислення, мови і свідомості, становлення людської свідомості і виникнення знаковості мислення, тим самим торкаючись філософських проблем мовознавства і психології.

Особливості розуміння текстів вивчає не тільки психолінгвістика, але й герменевтика.

Структуру мови, мовні картини світу вивчають психолінгвістика, культурологія і національна психологія.

Психолінгвістика близька соціолінгвістиці з точки зору дослідження ідеологічної мови.

У вітчизняній психолінгвістиці є розділ, пов'язаний з теорією масової комунікації, що вивчає сприйняття текстів радіо, ефективність телебачення, вплив на свідомість людини газетних текстів, політичних плакатів, реклами.

Психолінгвістика має багато спільного з лінгвістикою тексту, де він розглядається як продукт написання і говоріння, а також як продукт мовної діяльності.

Основні методи досліджень психолінгвістики запозичені з психології, саме тому вона вважається підрозділом не лінгвістики, а психології.

Лекція 3. Історія розвитку психолінгвістики.

Мета вивчення: засвоїти основні етапи історії розвитку психолінгвістики. Уміти надати характеристику основним напрямкам та підходам.

Навчальний час: 2 год.

Обладнання: схеми-таблиці, інтерактивні прилади.

План лекції:

1. Передумови виникнення психолінгвістики у лінгвістичних дослідженнях.
2. Передумови виникнення психолінгвістики у психологічних дослідженнях.
3. Класифікації етапів розвитку психолінгвістики.

Література:

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 338 с.
2. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики / Ф. С. Бацевич. – К. : «Академія», 2004. – 344 с.
3. Белянин В. П. Психолінгвістика / В. П. Белянин. – М. : Флінта 2004 – 232 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Лабиринт. – М., 1999. – 352 с.
5. Глухов В. П. Основы психолінгвістики / В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – С. 16 – 42.
6. Горелов И. Н. Основы психолінгвістики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2010. – 224 с.
7. Журавлев А. П. Звук и смысл / А. П. Журавлев. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
8. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. – 382 с.
9. Загнітко А. П. Основы мовленнєвої діяльності // Загнітко А. П., Домрачева І. Р. – Донецьк : Український культурологічний центр, 2001. – 56 с.
10. Калмикова Л. О. Психологія мовлення і психолінгвістика / Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І. М. Лапшина, Н. В. Харченко. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – С. 67-101.
11. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика и лингвокультурология / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.

12. Куранова С. І. Основи психолінгвістики / С. І. Куранова. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 208 с.
13. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.

Ключові поняття: психолінгвістика, младограматики, мовний акт, гештальт, об'єктивний метод, мовна діяльність.

Основний зміст

1. Передумови виникнення психолінгвістики у лінгвістичних дослідженнях.

Витоки психолінгвістики можна знайти у працях вітчизняних і зарубіжних лінгвістів, психологів, фізіологів: І. А. Бодуена де Куртене, С. І. Бернштейна, В. Вундта, Л. С. Виготського, Вільгельма фон Гумбольдта Н. І. Жинкіна, О. М. Леонтьєва, О. Р. Лурії, О. О. Потебні, І. М. Сеченова, А. А. Шахматова та ін.

Ф. Боас, І. А. Бодуен де Куртене, Н. В. Крушевський, О. А. Потебня, Е. Сепір, Ф. де Соссюр, Ф. Ф. Фортунатов, Р. Якобсон вивчали ознаки психологічного і несвідомого у мові і мовній діяльності людини.

В. фон Гумбольдт запропонував ідею мовної діяльності і розуміння мови як сполучної ланки між соціумом і людиною. Г. Штейнталь розумів мову як процес і виділяв у акті говоріння три компоненти: органічну механіку, психічну механіку і понятійний та світоглядний зміст.

О. А. Потебня стверджував, що *мовний акт* - явище суто психічне, але мова має культурний початок.

Младограматики (Г. Пауль, К. Бругман) розглядали мову як систему психічних образів, асоціацій. Психічну сторону мовленнєвої діяльності особистість може дослідити за допомогою самоспостереження.

2. Передумови виникнення психолінгвістики у психологічних дослідженнях.

Представники гештальт-психології (К. Бюлер, М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка, К. Левін) розмежовують переживання особистості та фізичний світ. При сприйнятті речення його граматична структура відтворюється як єдине ціле – *гештальт*.

Біхевіористи (Дж. Уотсон, Е. Торндайк) визнають тільки *об'єктивні методи* дослідження психіки, але для них психіка є продуктом зовнішніх впливів.

3. Класифікації етапів розвитку психолінгвістики.

Серед вчених немає єдиного погляду щодо періодизації становлення та розвитку психолінгвістики як науки.

О. О. Леонтьєв виділяє *три етапи* у розвитку психолінгвістики:

- психолінгвістика першого покоління (Ч. Озгуд) як теорія мовного пристосування індивіда до середовища, для якого характерний індивідуалізм;

- психолінгвістика другого покоління (Дж. Міллер, Н. Хомський,) визначає засвоєння мови як оволодіння системою правил формування осмисленого висловлювання;

- психолінгвістика третього покоління (Дж. Брунер, Ж. Мелер, Ж. Нуаре, Дж. Уерч) досліджує психолінгвістичні процеси у зв'язку з мисленням, спілкуванням, пам'яттю, тому ці роботи склали теоретичну базу когнітивної психології.

Є. Ф. Тарасов виділяє *чотири періоди* у розвитку психолінгвістики:

- психолінгвістика Ч. Озгуда, що вивчає відносини між структурою повідомлень і якими індивідів, які отримують повідомлення;

- психолінгвістика Дж. Міллера і Н. Хомського, що досліджує процеси породження речень;

- психолінгвістика «третього покоління», що вивчає тих, хто говорить, у певних контекстах;

- теорія мовної діяльності, що акцентує увагу на процесах виробництва і сприйняття мови, на мовних операціях.

О. О. Залевська пропонує наступну *періодизацію* розвитку психолінгвістики:

- перший (підготовчий) період - передумови виникнення психолінгвістики як науки, що спостерігався до середини ХХ ст.;

- другий період, коли відбулось оформлення психолінгвістики як самостійної області досліджень у 50-70 рр. ХХ ст.;

- третій період почався з 80-х років 20 ст., коли з'явилися фундаментальні міждисциплінарні психолінгвістичні дослідження.

У 1946 р. **Н. Пронко** у праці "Language and Psycholinguistics" вперше було використано термін «психолінгвістика».

У 1954 р. вийшла друком видання "Psycholinguistics. A Survey of Theory and Research Problems".

У 1953 р. Ч. Озгуд, Дж. Керолл, Т. Сібеок започаткували міжуніверситетський семінар з лінгвістики і психології в Університеті Індіана.

Поява психолінгвістики була обумовлена тим, що була усвідомлена необхідність розробки нового наукового підходу, здатного вирішити цілий ряд проблем, зокрема, таких, як вивчення рідної й іноземної мови, мовне виховання дошкільнят, відновлення мови після мозкових травм, мова як психічний феномен.

Лекції 4-5. Методи психолінгвістики.

Мета вивчення: засвоїти основні принципи психолінгвістичного дослідження. Уміти виділяти переваги і недоліки методів психолінгвістики.

Навчальний час: 4 год.

Обладнання: схеми-таблиці, інтерактивні прилади.

План лекції:

1. Методологічні принципи психолінгвістики.
2. Дослідницькі методи в психолінгвістиці.
3. Методи оцінки мовних процесів.
4. Класичні методи психолінгвістичного аналізу мови.

Література:

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 338 с.
2. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики / Ф. С. Бацевич. – К. : «Академія», 2004. – 344 с.
3. Белянин В. П. Психолінгвістика / В. П. Белянин. – М. : Флінта 2004 – 232 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Лабиринт. – М., 1999. – 352 с.
5. Глухов В. П. Основы психолінгвістики / В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – С. 16 – 42.
6. Горелов И. Н. Основы психолінгвістики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2010. – 224 с.
7. Журавлев А. П. Звук и смысл / А. П. Журавлев. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
8. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. – 382 с.
9. Загнітко А. П. Основы мовленнєвої діяльності // Загнітко А. П., Домрачева І. Р. – Донецьк : Український культурологічний центр, 2001. – 56 с.
10. Калмикова Л. О. Психологія мовлення і психолінгвістика / Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І. М. Лапшина, Н. В. Харченко. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – С. 67-101.

11. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика и лингвокультуроология / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
12. Куранова С. І. Основи психолінгвістики / С. І. Куранова. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 208 с.
13. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.

Ключові поняття: методологічний принцип, дослідницький метод, асоціативний метод, метод суб'єктивного шкалювання, семантика, метод прямого тлумачення слів, метод доповнення, кластер-аналіз, особистісний конструкт, контент-аналіз, інтен-аналіз.

Основний зміст

1. Методологічні принципи психолінгвістики.

Одним з компонентів спеціальної методології є методологічні принципи, або провідні концептуальні положення.

Основні **принципи** психолінгвістики:

- наявність органічного зв'язку між мовною діяльністю і діяльністю немовною;
- визнання складної функціональної організації мовленнєвої діяльності як її основної властивості;
- цілісність мовної діяльності;
- визначальне значення «семантики мови»;
- нерозривний зв'язок мовленнєвої діяльності з особистістю;
- генетичний принцип, що виявляється у тому, що у різні вікові періоди людина опановує різними формами мови і різними операціями мовленнєвої діяльності.

2. Дослідницькі методи в психолінгвістиці.

Виділяють чотири групи дослідницьких методів, що використовуються у психолінгвістиці: організаційні, емпіричні, методи обробки, інтерпретаційні.

За допомогою **організаційних** методів досліджуються закономірності формування і здійснення мовної діяльності. До них належать порівняльний метод, лонгітюдний метод, комплексний метод.

Об'єктивне спостереження, самоспостереження, експеримент, бесіда, анкетування, опитувальники, тести - **емпіричні** методи дослідження. Вони дозволяють виявити властивості мовних процесів і мовної поведінки особистості.

До методів **обробки даних** належать статистичні методи, метод опису отриманих даних дослідження.

Інтерпретаційні методи полягають у реалізації особистісного підходу і до них належать генетичний метод, структурний метод, системний метод.

3. Методи оцінки мовних процесів.

Методи оцінки мовних процесів дають змогу виявити, наскільки добре досліджувані орієнтуються у системі мовних знаків, семантичних зв'язків. Виділяють прямі і непрямі методи.

При використанні **прямих** методів випробуваний надає відомості про істотні ознаки мовних знаків. До них належать: **метод прямого тлумачення слів**, що є «текстовим» описом змісту і значення слів, **метод доповнення** (методика завершення мовного висловлювання), **метод класифікацій**, що виявляють сформованість когнітивних процесів, кластер-аналіз, коли об'єкти поєднуються у послідовні групи.

Непрямі методи, на відміну від прямих, не вимагають усвідомлених реакцій. Серед них виділяють психофізіологічні, асоціативні, ігрові методи і методи семантичного диференціалу.

Психофізіологічні методи ґрунтуються на співвідношенні першосигнальних і другосигнальних реакцій, коли фіксується відсутність реакцій або їх поява на словесні стимули.

Асоціативні методи допомагають дослідити певні зв'язки між групами стимулів, семантичні поля.

Існують наступні види асоціативного експерименту:

- свободний (прямий) асоціативний експеримент;
- направлений асоціативний експеримент;
- ланцюговий асоціативний експеримент.

Метод **семантичного диференціалу** – це метод кількісного і якісного індексування значень при вимірюванні психічних феноменів, наприклад, ціннісних орієнтацій, емоційного ставлення до об'єктів.

4. Класичні методи психолінгвістичного аналізу мови.

До методів психолінгвістичного аналізу мови належать:

- **методика особистісних конструктів** Дж. Келлі, коли індивід за їх допомогою оцінює навколишню дійсність;

- **контент-аналіз** як метод якісно-кількісного аналізу змісту документів з метою виявлення фактів і тенденцій, відображених у них;

- **інтеннт-аналіз** як метод вивчення інтенціонального аспекту мовної комунікації.

Для того, щоб досліднику правильно інтерпретувати ті або інші факти, їх необхідно йому розглядати у системі наукових уявлень.

Семінарські заняття 1-2 (4 години)
Психолінгвістика як самостійна наука і галузь психологічного знання

Мета – засвоїти предмет, завдання, структуру психолінгвістики.

Питання для підготовки:

1. Історія розвитку психолінгвістики. Передтечі виникнення психолінгвістики (Вільгельм фон Гумбольдт, Ф. де Соссюр, І.А. Бодуен де Куртене, О.О. Потебня, Л.В. Щерба).
2. Л.С.Виготський як психолінгвіст. Внесок школи Л.С.Виготського у психолінгвістику (О.М. Леонт'єв, О.Р. Лурія, О.О. Леонт'єв, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, Л.І. Божович, О.В. Запорожець, М.І. Жинкін).
3. Причини виникнення психолінгвістики.
4. Психолінгвістика першого покоління (Н. Пронко, Ч. Озгуд, Дж. Керолл). Психолінгвістика другого покоління (Н. Хомський, Дж. Міллер). Психолінгвістика третього покоління (Дж. Верч, Ж. Нуазе, Д. Дюбу).
5. Внесок І.А. Зимньої, Є.І. Негневицької, Т.В. Рябової-Ахутіної, Л.В. Сахарного, Т.М. Дрідзе, А.М. Шахнаровича у розвиток психолінгвістики як науки.
6. Сучасний стан розвитку психолінгвістики.
7. Психолінгвістика як самостійна наука, галузь психологічного знання. Об'єкт і предмет психолінгвістики.
8. Теоретико-методологічні основи психолінгвістики. Основні розділи психолінгвістики. Зв'язок психолінгвістики з іншими науками.
9. Методи дослідження у психолінгвістиці. Асоціативний експеримент. Метод семантичного диференціала. Фоносемантичний диференціал.
10. Загальна характеристика і наукові перспективи етнопсихолінгвістики, патопсихології мовлення.
11. Семантична диференціація в професіографії, політології, соціальній комунікації.
12. Психолінгвістика мовленнєвого впливу. Мовленнєва діяльність і усному виступі, в переговорному процесі.
13. Усне мовлення фахівця. Мовні аспекти психотерапевтичного процесу.
14. Основні аспекти патопсихолінгвістики. Природа патології знаковості. Специфіка мислення і мовлення при неврозах та психозах. Семантичні порушення в усному мовленні суб'єкта. Засоби та механізми «промивання мізків». Психосемантичні аспекти психотерапевтичного процесу.

Творчі завдання:

1. Охарактеризуйте основні напрямки сучасної психолінгвістики.
2. Прочитайте статтю Г.В. Дьяконова, Т.В. Слободяник "Психологічні особливості діалогічної проєктивної методики незавершених речень" (Психолінгвістика [зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди. – 2009. – №3. – С. 40-47]). Спроектуйте метод відповідно до старших дошкільників.
3. Проведіть методику «Асоціативний експеримент». Оформіть письмовий звіт.
4. Створіть модель асоціативного експерименту, чітко визначивши його етапи, інструкцію досліджуваним, стимульний матеріал, критерії інтерпретації: для вільного асоціативного експерименту; для спрямованого асоціативного експерименту; для ціпкового асоціативного експерименту.
5. Опишіть, як зберігаються слова у свідомості людини.
6. Поясніть фразу В. Н. Телія: «Концепт – это все то, что мы знаем об объекте».
7. Ознайомтесь з текстом. Дайте йому психолінгвістичну інтерпретацію.
 «— Стакан, — повторил профессор Роусс.

- Пиво, — проворчал Суханек.
- Улица, — продолжал профессор.
- Телеги, — нехотя отозвался Суханек.
- Надо быстрее. Домик.
- Поле.
- Токарный станок.
- Латунью.

Переключка становилась все быстрее. Суханека это забавляло. Похоже на игру в карты, и о чем только не вспомнишь!

- Дорога, бросил ему Роусс в стремительном темпе.
- Шоссе.
- Бероун.
- Прага.
- Спрятать.
- Зарыть.
- Чистка.
- Пятна.
- Тряпка.
- Мешок.
- Лопата.
- Сад.
- Яма.
- Забор.
- Труп!

Молчание.

- Труп! — настойчиво повторил профессор. - Вы его зарыли под забором. Так?
- Ничего я подобного не говорил! — воскликнул Суханек.
- Вы зарыли его под забором у себя в саду, — решительно повторил Роусс. – Вы убили Чепелку по дороге в Бероун и вытерли кровь в машине мешком. Куда вы дели мешок?

Полиция, как водится в подобных случаях, по наводке профессора нашла все недостающее улики и полностью подтвердила его блестящий метод».

Карел Чапек «Эксперимент профессора Роусса».

Питання для дискусії:

1. У чому різниця між лінгвістикою, психологією та психолінгвістикою?
2. Які відмінності методів семантичного диференціалу, семантичного радикалу, семантичного інтегралу?
3. Становлення психолінгвістики як самостійної науки було ознаменовано виданням журналу «Verbal Learning and Verbal Behavior», однак з часом цей журнал отримав нову назву – «Jornal of Memory and Language». Як ви гадаєте, чому перейменування було необхідним? Коли це відбулось?
4. Чому Л.С. Виготський не вживав термін «психолінгвістика»?

Питання для самоконтролю:

1. Яка історія виникнення асоціативного експерименту?
2. Що таке асоціація?
3. Які види асоціацій?
4. Які диференційні ознаки лінгвістичного, та психологічного та психолінгвістичного експериментів?
5. Як вбудовані в структуру індивідуальної свідомості соціальні стереотипи, ідеали, зразки?

6. Що таке ментальний лексикон?
7. Що таке «семантичне поле»? Яким чином його можна побудувати?
8. Що таке концепт? Для чого потрібні знання про концепти, їх будову?

Література

Основна

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 338 с.
2. Бацевич Ф. С. Основы коммуникативной лингвистики / Ф. С. Бацевич. – К. : «Академія», 2004. – 344 с.
3. Белянин В. П. Психолінгвістика / В. П. Белянин. – М. : Флінта 2004 – 232 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Лабиринт. – М., 1999. – 352 с.
5. Глухов В. П. Основы психолінгвістики / В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – С.16 – 42.
6. Горелов И. Н. Основы психолінгвістики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2010. – 224 с.
7. Журавлев А. П. Звук и смысл / А. П. Журавлев. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
8. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. – 382 с.
9. Загнітко А. П. Основы мовленнєвої діяльності // Загнітко А. П., Домрачева І. Р. – Донецьк : Український культурологічний центр, 2001. – 56 с.
10. Калмикова Л. О. Психологія мовлення і психолінгвістика / Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І. М. Лапшина, Н. В. Харченко. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – С. 67-101.
11. Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием / С. Кара-Мурза. – М., 2002. – 322 с.
12. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика и лингвокультурология / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
13. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
14. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
15. Мусиенко В. П. Введение в психолінгвістику / В. П. Мусиенко. – К. : Институт системных исследований образования, 1996. – 119 с.
16. Овчинникова И. Г. Ассоциации и высказывание: структура и семантика / И. Г. Овчинникова. – Пермь, 1994. – 124 с.
17. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : PerSe (Логос), 2004. – 316 с.
18. Слобин Д. Психолінгвістика / Д. Слобин, Д. Грин. – М. : Прогресс, 1976. – 336 с.
19. Фрумкина Р. М. Психолінгвістика / Р. М. Фрумкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008.

Додаткова

1. Кочерган М. П. Загальне мовознавство / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 2006. – 464 с.
2. Самойленко Е. С. Основные направления экспериментального исследования речи в ситуации общения / Е. С. Самойленко // Психологический журнал. – 1985. – №4. – С. 153–157.

3. Чистякова Г.Д. Формирование предметного кода как основа понимания текста // Вопр. психологии. – 1981. – №4. – С. 50–59.

**Тема II. Мовлення як багатовимірний феномен
Лекції 6-7. Психологічні особливості мовлення.**

Мета вивчення: засвоїти психологічні особливості мовлення. Уміти давати лінгвопсихологічну характеристику мовленнєвій діяльності.

Навчальний час: 4 год.

Обладнання: схеми-таблиці, інтерактивні прилади.

План лекції:

1. Мова та мовлення.
2. Функції мови.
3. Лінгвопсихологічна характеристика мовленнєвої діяльності.
4. Проблема навичок та вмінь мовлення у навчанні іноземних мов.
5. Значення і смисл.
6. Текст і його лінгвістичні особливості.

Література:

1. Азарова Л. Є. Українське ділове мовлення / Л. Є. Азарова, Н. Й. П'яст. – Частина I. – Вінниця : ВНТУ, 2007. – 232 с.
2. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 338 с.
3. Белянин В. П. Психолінгвістика / В. П. Белянин. – М. : Флинта 2004 – 232 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Лабиринт. – М., 1999. – 352 с.
5. Глухов В. П. Основы психолінгвістики / В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – С. 16 – 42.
6. Горелов И. Н. Основы психолінгвістики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2010. – 224 с.
7. Журавлев А. П. Звук и смысл / А. П. Журавлев. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
8. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. – 382 с.
9. Калмикова Л. О. Психологія мовлення і психолінгвістика / Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І. М. Лапшина, Н. В. Харченко. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – С. 67-101.
10. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика и лингвокультурология / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
11. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
12. Лінгвістика тексту: хрестоматія / Упорядники: А. Загнітко, Г. Монастирецька. – Донецьк : ДонНУ, 2009. – 164 с.
13. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
14. Мусиенко В. П. Введение в психолінгвістику / В. П. Мусиенко. – К. : Институт системных исследований образования, 1996. – 119 с.
15. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : PerSe (Логос), 2004. – 316 с.
16. Слобин Д. Психолінгвістика / Д. Слобин, Д. Грин. – М. : Прогресс, 1976. – 336 с.
17. Фрумкина Р. М. Психолінгвістика / Р. М. Фрумкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008.

Ключові поняття: мова, мовлення, мовленнєва діяльність, значення, смисл, текст, навичка, вміння, категоріальне значення.

Основний зміст

1. Мова та мовлення.

Слово «мовлення» у процесуальному значенні має синоніми: мовленнєва діяльність, мовленнєвий акт.

Мовлення – це спілкування, контакт між людьми, обмін думками, почуттями, інформацією. Це вербальне спілкування за допомогою мовних знакових одиниць.

У значенні терміну «мовлення» як результату воно має синонім «текст». **Текст** – це результат творчого процесу, його породження. У цьому значенні виділяють мовлення діалектне, ритмічне, наукове, пряме й непряме і досліджуються структура тексту, стилі мовлення, мовленнєві жанри, мовні засоби, стилістичні фігури, мовна норма, засоби усної виразності тексту і довготривалого зберігання записів мовлення.

Мова – знакова система, що складається зі слів, звуків, морфем, словосполучень, фразеологічних одиниць. Вона підкоряється нормі, що формується мовознавцями і зберігається у вигляді словників. Мова має рівневу структуру і має фонетичний, лексичний, морфемний, морфологічний, синтаксичний рівні.

У ХХ ст. виникли нові напрями: психолінгвістика, соціолінгвістика, теорія комунікації, дослідження мовлення дитини, теорія білінгвізму, лінгвістика тексту тощо.

2. Функції мови.

У працях з мовознавства дослідники виділяють наступні **функції** мови:

- інформаційна, що реалізується у мові як засобі пізнання, збирання й оформлення накопичених людством знань;
- комунікативна, що стосується спілкування;
- емотивна, що охоплює мовленнєву поведінку особистості;
- когнітивна, що стосується спогадів, роздумів, підготовки до усних висловлювань і формування письмового тексту, творчої діяльності.

Окремо психологи описують функцію впливу на оточення, агітаційну, регулятивну, пізнавальну функцію мови й мовлення.

У спілкуванні провідною функцією є комунікативна. Разом з тим у мовленнєвій діяльності реалізуються потенційні характеристики мовлення: поетичні, фатичні, номінативні, діакретичні.

3. Лінгвопсихологічна характеристика мовленнєвої діяльності.

Мовленнєва діяльність – це активний, опосередкований мовою та зумовлений ситуацією спілкування процес прийому і передачі мовленнєвого повідомлення. Вона може входити до іншої діяльності, наприклад, трудової, пізнавальної.

Мова - це нормалізована система звуків, морфем, слів та правил їх сполучення на морфологічному, синтаксичному, семантичному та логічному рівнях.

Мовлення - це застосування мови у процесі спілкування.

Мовленнєвий акт – це одиниця мовленнєвого процесу і породження тексту.

У мовленнєвому акті виділяють наступні **етапи**:

- докомунікативний, що є внутрішньою мисленнєвою підготовкою висловлювання;
- комунікативний, що охоплює матеріалізацію підготовленого висловлювання та його сприйняття шляхом кодового переходу на мисленнєвий код внутрішнього мовлення;
- посткомунікативний, що має вербальну або невербальну форму.

Мотивація визначає мовленнєву активність особистості і є початком **мовленнєвого наміру (інтенції)**. **Мовленнєва інтенція** наближає мовця до словесного вираження задуму.

Розрізняють чотири основних **види** мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письмо.

Спілкування як соціальний процес виступає як форма взаємодії суб'єктів і реалізує їх суспільно-комунікативну діяльність.

Мовленнєва діяльність має такі компоненти, як мотив діяльності, її предмет, засоби та способи реалізації мовленнєвої діяльності, продукт і результат.

Мотив – комунікативно - пізнавальна або інша потреба, задовольнити яку можна шляхом мовленнєвої діяльності.

Предмет мовленнєвої діяльності - це думка як форма відображення предметів та явищ реальної дійсності.

Засіб існування, формування і вираження цієї думки є система мови, її фонетичні, лексичні та граматичні засоби.

Результат мовленнєвої діяльності може виражатися у реакції-відповіді людини.

У системі мовленнєвої діяльності є три **підсистеми дій**, що співвідносяться з трьома **сторонами мовлення**:

- структурною (або граматичною);
- семантичною (або лексичною);
- виражальною (або фонетичною для усної і графічною для письмової форми мовлення).

Під час виконання мовленнєвих дій формуються навички мовлення, а у процесі виконання мовленнєвої діяльності - мовленнєві уміння.

4. Проблема навичок та вмінь мовлення у навчанні іноземних мов.

Навичка – психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, точно і швидко, без зайвих витрат фізичної та нервово-психологічної енергії.

Для того, щоб досягти рівня навички, мовленнєва дія має набути таких якостей як автоматизованість, стійкість, гнучкість, відсутність напруги і швидкої втомлюваності.

Уміння визначаються як оптимальний рівень досконалості мовленнєвої діяльності.

Для оволодіння навичками і вміннями іншомовного мовлення потрібна науково обґрунтована система вправ, що має забезпечити:

- підбір необхідних вправ, що відповідають характеру навички певного уміння;
- визначення необхідної послідовності вправ;
- розташування навчального матеріалу;
- систематичність виконання вправ;
- взаємозв'язок видів мовленнєвої діяльності.

Вправа - спеціально організоване у навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення.

Вправа має наступну **структуру**: завдання, зразок виконання, виконання завдання, контроль (контроль з боку вчителя, взаємоконтроль або самоконтроль учнів).

5. Значення і смисл.

Слово позначає предмет, дію, якість чи відношення. У психології таку функцію називають «предметною віднесеністю».

Оскільки явище **багатозначності** слів – широке, точна предметна віднесеність слова є вибором потрібного значення з ряду можливих. Це уточнення здійснюється семантичними маркерами. Поряд з прямим референтним (денотативним) значенням слова існує асоціативне значення.

Суттєву роль відіграє функція слова, яку Л.С. Виготський назвав «власне значенням» і яку можна позначити терміном (О.Р. Лурія) «категорійне» або «поняттєве» значення.

Під **значенням** слова розуміється здатність слова не тільки викликати асоціації, але й аналізувати предмети, абстрагувати й узагальнювати їх ознаки. Функцію абстрагування, узагальнення й аналізу називають **категорійним значенням**.

Під «**значенням**» (О.Р. Лурія) розуміється система зв'язків, що об'єктивно сформувалася у процесі історії. Під «**смислом**» розуміється індивідуальне значення слова, виділене з цієї об'єктивної системи зв'язків, привнесення суб'єктивних аспектів значення відповідно до конкретної ситуації.

6. Текст і його лінгвістичні особливості.

Текст – це середній елемент схеми комунікації, яку можна уявити у вигляді трьохелементної структури: автор (адресант) → текст → читач (адресат). Текст виявляється у кодуванні та декодуванні.

За А.П. Загнітко, текстовими **ознаками** є цілісність, зв'язність, структурна організованість, завершеність.

Текст породжується мовцем відповідно до його задуму, з потребою передавання змісту.

Основними текстовими **категоріями** є:

- цілісність;
- формальна зв'язність;
- єдність доцентрових і відцентрових сил у тексті.

Засобами зв'язку в тексті можуть бути наступні елементи, що забезпечують єдність стилю:

- змістові, логічні і психологічні зв'язки;
- літературні, риторичні засоби зв'язку;
- лексичні засоби зв'язку;
- граматичні зв'язки;
- стилістичні зв'язки;
- інтонаційні засоби (усне мовлення).

Семінарські заняття 3-4 (4 години)
Психологічні особливості мовлення і мови

Мета – засвоїти психологічні особливості мовлення і мови.

Питання для підготовки:

1. Мовлення як вища психічна функція.
2. Зв'язок мовлення з мисленням та іншими психічними процесами, станами і властивостями особистості.
3. Кореляція мовлення зі свідомістю. Підсвідоме (неусвідомлюване) і свідоме в мовленні. Мовленнєва поведінка.
4. Мовлення як нейропсихофізіологічний прояв. Мовлення з позиції нейролінгвістики і нейропсихології.
5. Мовлення і мова як комплементарні структури.
6. Мовлення як мова в контексті індивідуальної свідомості. Відображення в мовленні спрямованості особистості, її настанов і тенденцій, потреб, інтересів, схильностей та ідеалів.
7. Мовлення як мовна, мовленнєва, комунікативна, прагматична, дискурсивна компетенція людини.
8. Мовленнєва і мовна організація індивіда.
9. Смыслоформування і смыслоформування як продукти мовлення. Мовленнєвий досвід. Мовлення як діяльність. Мовленнєва подія. Мовленнєва ситуація. Дискурс. Висловлювання. Текст. Мовленнєвий акт. Мовленнєвий вчинок.
10. Інтегративна теорія мовлення І. М. Румянцевої.
11. Феномен знань. Функція знань у діяльності людини в теорії діяльності О.М.Леонтьєва. Орієнтувальна основа діяльності. Ситуативне знання і знання загального роду.
12. Образ світу. Система предметних значень, відображена в свідомості. Вербальне знання. Колективне знання.
13. Індивідуально-особистісне, емоційно-оціночне знання. Первинна і вторинна метамова. Джерела знань.
14. Вроджене знання. Взаємодія вродженого і набутого знання при оволодінні і користуванні мовою. Знання мови (процедуральне і декларативне знання).
15. Імплицитні і експліцитні, усвідомлювані і неусвідомлювані знання. Знання при оволодінні і користуванні мовою.
16. Співвідношення мовлення і мови.
17. Функції мовлення і мови та їх реалізація в мовленні й мисленні.
18. Прояви мовлення: аудіювання, говоріння, читання, письмо.
19. Види мовлення: зовнішнє і внутрішнє мовлення
20. Методи дослідження зовнішнього і внутрішнього мовлення.

Творчі завдання:

1. Опрацюйте статтю І.М. Румянцевої «Речь: языковое и психическое (о психолінгвістических универсалиях)» (Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» [збірник наукових праць]. – Переяслав-Хмельницький. – 2006. – Вип.9. – С.109-113). Підготуйте тези за статтею щодо опису «мовлення» як феномену психіки.
2. Ознайомтесь з етапами проведення контент-аналізу. На основі даного прикладу розробіть програму власного дослідження на основі проведення методу контент-аналізу.

Контент-аналіз (від англ. «зміст» і грец. «розкладання, розчленовування») - формалізований кількісний метод аналізу документів. Переведення у кількісні показники масової текстової або фонетичної інформації з подальшою статистичною її обробкою.

Характеризується строгістю, систематичністю. Об'єктом контент-аналізу може бути зміст різних друкованих видань, радіо- і телепередач, кінофільмів, рекламних повідомлень, документів, публічних виступів, матеріалів анкет.

Контент-аналіз включає:

- виділення системи опорних понять (категорій аналізу);
- відшукування їх індикаторів - слів, словосполучень, суджень і т. п. - (одиниць аналізу);
- статистичну обробку даних.

Описуючи особливості застосування контент-аналізу, прийнято вказувати міру стійкості отриманих відомостей при заміні кодувальників (осіб, які реєструють параметри і ознаки) і надавати характеристики, ступені узгодженості результатів цього методу з іншими, зібраними іншими способами. Розглянемо зміст основних етапів контент-аналізу.

1) Підготовчий етап (розробка програми аналізу матеріалу). Він включає постановку мети дослідження, попередню перевірку адекватності обраного методу особливостям майбутньої роботи, складання класифікатора (опорної схеми для контент-аналізу), підготовку інструкцій для осіб, які беруть участь в реалізації методу, пілотажного дослідження, подальшу корекцію програми. Особливу увагу слід тут звернути на складання класифікатора, що представляє собою перелік категорій аналізу, відповідних їм індикаторів, прийнятих одиниць рахунку. Це основа алгоритму подальших дій, від якості якої залежить ефективність роботи в цілому. Категорії аналізу - це ключові елементи дослідницької концепції, смислові одиниці, вираженість яких підлягає реєстрації відповідно до поставленої мети. У якості категорій аналізу дослідник заздалегідь висуває певні проблеми, ідеї або теми. Наприклад, аналізуючи характер людини за підсумками інтерв'ю або анкетування, ми можемо виділити наступні категорії: ставлення її до себе, інших людей, діяльності, речей (предметів), природи. Вивчаючи, припустимо, тривожність як властивість особистості, ми попередньо виділяємо сукупність складових її «тем»: занепокоєння з приводу здоров'я, сім'ї, кар'єри, фінансового становища та ін. Головне, щоб список категорій був вичерпним, а також давав можливість однозначного співвіднесення тієї або іншої частини тексту з конкретною категорією. Одиниці аналізу або індикатори, ознаки вираженості смислових одиниць, представляють собою частини тексту, що характеризуються приналежністю до певної категорії. Це можуть бути символи, слова, терміни, поєднання слів, ситуації, судження, репліки, інтонації і т. д. Це той матеріал, що дозволяє судити про значення у тексті кожної категорії. Слід пам'ятати, що одна і та сама категорія буває виражена у тексті по-різному: від окремих символів або слів до закінчених суджень або абзаців. Тому виділення одиниць аналізу є непростю справою і вимагає від дослідника вдумливості і проникливості. Крім того, необхідно враховувати, що категорія може бути представлена у тексті різними за знаком одиницями аналізу. Наприклад, у негативній (критичній), нейтральній або ж позитивній формі. Зрозуміло, кількість варіантів такого роду відносин може бути більш різноманітною. Одиниці підрахунку - це кількісні характеристики відносин категорій один до одного або одиниць аналізу до категорій.

У практиці досліджень зазвичай використовують два їх варіанти:

- частоту проявів у тексті категорії або її ознаки;
- пропорцію представленості категорії (її ознаки) або, інакше, об'єм уваги, що приділяється їй автором тексту.

Так, це може бути: порівняльна кількість друкованих знаків, площа відповідних частин текстів (у квадратних одиницях або відсотках), необхідний час промовляння і т.д. Розробка класифікатора завершується складанням інструкцій кодувальнику і підготовкою кодувальної матриці. Інструкції містять чіткі вказівки на те, які усі виділені категорії, який набір ознак у тексті відповідає кожній з них, якого типу одиниці підрахунку при цьому використовуються. Об'єктивність результатів контент-аналізу буде повнішою, якщо

дослідник письмово сформулює інструкції навіть у тому випадку, коли він сам є кодувальником.

Кодувальна матриця являє собою таблицю, зручну для реєстрації первинних результатів дослідження. Зазвичай по вертикалі в ній надані категорії аналізу, а по горизонталі - перелік джерел інформації (окремі документи, повідомлення, персоналії випробовуваних і т.п.). Тоді середина таблиці заповнюється цифрами, що свідчать про частоти присутності даної категорії у тому чи іншому матеріалі. Пілотажне дослідження, яким завершує підготовчий етап контент-аналізу, сприяє виявленню відсутніх категорій, випущених з уваги одиниць аналізу, неточностей інструкцій.

2) Виконавчий етап. Передбачає сукупність процедур по виділенню індикаторів категорій і реєстрації характеристик їх присутності у тексті.

Кодувальники можуть допускати такі помилки як:

- невірне співвідношення одиниць аналізу з категоріями;
- пропуск тих чи інших одиниць аналізу;
- фіксація того, чого немає насправді.

Все це порушує стійкість результатів контент-аналізу. Причини низьких показників стійкості слід шукати у якості інструкцій, недостатньому вмінні кодувальників, у невідповідній обстановці їх роботи, нарешті, у відсутності уважності, терпіння або сумлінності.

3) Етап обробки даних. Зміст його визначається метою дослідження. Залежно від цього при обробці результатів (однієї або декількох кодувальних матриць) можуть бути використані частотні або процентні розподіли, коефіцієнти кореляції, порівняльні таблиці.

У тих випадках, коли аналізується великий масив даних, іноді використовуються спеціальні математико-статистичні методи, розроблені для потреб контент аналізу. Факторний аналіз застосовується, коли виникає необхідність визначити сукупність ймовірних причинно-наслідкових зв'язків між змінними, встановити наявність феноменів, що пояснюють існування взаємозв'язку. В останні десятиліття все частіше при обробці даних контент-аналізу або кореляційного аналізу використовується особливий метод математичної статистики, що дозволяє виявити приховані від безпосереднього сприйняття знаки (фактори), а також уточнити ступінь їх впливу на ті чи інші розглянуті характеристики.

Наведемо приклад - розрахунок коефіцієнта Яніса, за допомогою якого може бути встановлено співвідношення позитивних і негативних оцінок відносно визначених категорій. Даний коефіцієнт обчислюється за формулою: для випадку, коли $f > n$, для випадку, коли $f = n$, для випадку, коли $f < n$, де f - число позитивних оцінок, n - число негативних оцінок, r - об'єм одиниць інформації, які відображають категорію, що вивчається, t - загальний об'єм одиниць тексту, що аналізується.

Бачення ринку праці $C = 10 \cdot 7 - 7 \cdot 7 / 180 \cdot 1560 = 0,000075$.

Ставлення до процесу працевлаштування $C = 9 \cdot 9 - 9 \cdot 6 / 137 \cdot 1560 = 0,000126$.

Висновок: переважає позитивне ставлення студентів вишу до процесу працевлаштування.

Бачення ринку праці не є настільки ж оптимістичними. Слід зазначити, що у дослідженні використовувалися статті тих студентів, які знайшли місце роботи на літо, отже результати даного дослідження не можуть бути поширені на всіх студентів, які навчаються у виші.

3. Ознайомтесь з процедурою проведення інтент-аналізу. За аналогією створіть власний проект дослідження, оснований на методі інтент-аналізу.

Мовна інтенція – це намір висловитись.

Процедура інтент-аналізу традиційно включає: а) виділення основних об'єктів референції у висловлюваннях; б) визначення приписуваних цим об'єктам характеристик (дескрипторів); в) побудова типології дескрипторів; г) кваліфікацію відповідної типу дескриптора основної інтенціональної спрямованості; д) подальшу деталізацію

інтенціональної структури дискурсу певного типу з урахуванням усього комунікативного контексту, у тому числі можливих прагматичних цілей його учасників, структури досліджуваного дискурсу залежно від провідної інтенціональної спрямованості і набору референціальних об'єктів; ж) валідацію результатів за допомогою методу експертної оцінки, що передбачає пред'явлення отриманих у ході аналізу даних у вигляді тверджень типу «Той, хто говорить, прагне ...», представлених на бланку, групі експертів.

Розглянемо підхід до інтеннт-аналізу, розроблений лабораторією психолінгвістики Ушакової - характеристика інтенціональної спрямованості психіки людини та її прояв у мові. Наприклад, метою буде: виявити інтенціональну спрямованість текстів, що використовуються у ході політичної агітації.

Тоді: Предмет - інтенціональна спрямованість тексту. Об'єкт - агітаційні матеріали. Завдання: визначення інтенціональної спрямованості тексту. Виділяються наступні інтенції (лабораторією психолінгвістики Ушакової) при аналізі політичних текстів: Виявлення інтенціональної спрямованості кожного матеріалу, співвіднесення або пропозицію з тієї чи іншої інтенцією позначається плюсом у відповідному стовпчику.

Обробка результатів:

- підрахунок питомої ваги по виділених інтенціям;
- виявлення кількості стабільних і нестабільних інтенцій.

Виявлення 4 інтенціональних категорій: «Ми» - під час обговорення автором себе і своїх прихильників; «Вони» - відносять до опонентів, противників; «Третя сторона» - адресовані аудиторії; «Ситуація» - на обговорення подій, що відбуваються.

4. Напишіть есе на теми: «Білінгвізм і полілінгвізм: феноменологія і типологія», «Рання двомовність: за і проти», «Особливості міжполушарної асиметрії у дітей, чоловіків, жінок».

Питання для дискусії:

1. За яких умов можливий нормальний розвиток мовлення у дитини?
2. Які компоненти входять до складу мовної взаємодії?
3. Як пов'язано мовлення із мисленням?
4. Чи існує мислення без мови і мова без мислення?

Питання для самоконтролю:

1. Що таке мовна картина світу?
2. Яка мозкова організація мовленнєвої діяльності (за О.Р. Лурія)?
3. Що таке мовна свідомість особистості?
4. Який об'єкт когнітивної психології?
5. Що є моделями у когнітивній психології?
6. Які існують концепції внутрішньої мови?
7. Який шлях становлення внутрішньої мови?

Література

Основна

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 338 с.
2. Белянин В. П. Психолінгвістика / В. П. Белянин. – М. : Флінта 2004 – 232 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Лабиринт. – М., 1999. – 352 с.
4. Глухов В. П. Основы психолінгвістики / В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – С.16 – 42.
5. Горелов И. Н. Основы психолінгвістики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2010. – 224 с.

6. Журавлев А. П. Звук и смысл / А. П. Журавлев. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
7. Залевская А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. – 382 с.
8. Калмикова Л. О. Психологія мовлення і психолінгвістика / Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І. М. Лапшина, Н. В. Харченко. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – С. 67-101.
9. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
10. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
11. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
12. Мусиенко В. П. Введение в психолингвистику / В. П. Мусиенко. – К. : Институт системных исследований образования, 1996. – 119 с.
13. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : PerSe (Логос), 2004. – 316 с.
14. Слобин Д. Психолингвистика / Д. Слобин, Д. Грин. – М. : Прогресс, 1976. – 336 с.
15. Фрумкина Р. М. Психолингвистика / Р. М. Фрумкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008.

Додаткова

1. Кочерган М. П. Загальне мовознавство / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 2006. – 464 с.
2. Самойленко Е. С. Основные направления экспериментального исследования речи в ситуации общения / Е. С. Самойленко // Психологический журнал. – 1985. – №4. – С. 153–157.
3. Чистякова Г.Д. Формирование предметного кода как основа понимания текста // Вопр. психологии. – 1981. – №4. – С. 50–59.

Тема III. Моделювання процесів мовоутворення і розуміння мовлення

Лекції 8-9. Особливості утворення, сприймання і розуміння мовлення.

Мета вивчення: засвоїти механізми мовоутворення, сприймання і розуміння мовлення. Уміти пояснювати механізми процесу мовної перекладацької діяльності.

Навчальний час: 4 год.

Обладнання: схеми-таблиці, інтерактивні прилади.

План лекції:

1. Процес утворення мови.
2. Сприймання мови.
3. Розуміння мови.
4. Перекладацька мовна діяльність.

Література:

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 338 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Лабиринт. – М., 1999. – 352 с.
3. Гвоздев А. Н. От первого слова до первого класса: дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – М. : КомКнига, 2005. – 320 с.
4. Глухов В. П. Основы психолінгвістики / В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – С. 16 – 42.
5. Горелов И. Н. Основы психолінгвістики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2010. – 224 с.
6. Журавлев А. П. Звук и смысл / А. П. Журавлев. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
7. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. – 382 с.
8. Калмикова Л. О. Психологія мовлення і психолінгвістика / Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І. М. Лапшина, Н. В. Харченко. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – С. 67-101.
9. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
10. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
11. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : PerSe (Логос), 2004. – 316 с.
12. Фрумкина Р. М. Психолінгвістика / Р. М. Фрумкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008.

Ключові поняття: мовна модель, мовне висловлювання, сприймання, мовна діяльність, кодування мови, переклад.

Основний зміст

1. Процес утворення мови.

Існує велика кількість мовних моделей, що пояснюють процес мовоутворення.

Стохастична (імовірнісна) модель породження мовлення Дж. Міллера і Н. Хомського представляє мову як послідовність елементів, де поява нового елемента мовного ланцюга залежить від ймовірності появи попередніх. Дитина має прослухати

величезну кількість речень рідною мовою, перш ніж самостійно зможе породжувати висловлювання. Той, хто говорить, за певними правилами переводить свій розумовий задум у мовні одиниці мови, обирає граматичні конструкції і лексичні одиниці.

Теорія рівнів мови Ч. Озгуда припускає, що процес утворення мови складається з чотирьох рівнів: мотиваційного, семантичного, рівня послідовностей, інтеграційного рівня.

Згідно з моделлю Т-О-Т-Е. (Test-operate-test-exit - проба - операція - проба - результат) Дж. Міллера, Е. Галантера, К. Прібрама, людина, перш ніж перетворити свою думку в мову, складає програму висловлювання. В процесі реалізації мовного плану вона діє методом проб і помилок.

Модель Л.С. Виготського розглядає процес переходу від думки до слова за допомогою внутрішнього мовлення.

Згідно з моделлю О.О. Леонт'єва, в основі процесу мовоутворення лежить ідея «внутрішнього програмування», і мотивація породжує мовну інтенцію, намір передати певну інформацію.

2. Сприймання мови.

Сприймання мови - це процес вилучення смислу, що знаходиться за зовнішньою формою мовних висловлювань.

У процесі сприймання і розуміння тексту (мови) зв'язані сенсорний і смисловий рівні.

Згідно з моделлю сприймання мови І.А. Зимньої, існують три рівня мовосприймання: сенсорний, перцептивний, смисловий. На сенсорному рівні відбувається розпізнавання слухових образів через співвіднесення сигналів, що поступають, зі звуковими зразками, що зберігаються у довгостроковій пам'яті носія мови. На перцептивному рівні сприймання мови здійснюється виокремлення звукосполучень за допомогою сегментації мовного потоку на окремі елементи. На смисловому етапі відбувається осмислення упорядкованих звукосполучень.

3. Розуміння мови.

Розуміння вербального повідомлення визначається як процес і результат побудови у свідомості особистості ментальної репрезентації тексту через його переведення на мову інтелекту.

О.О. Леонт'єв вважає, що зовнішнім свідченням розуміння повідомлення є переклад смислу тексту в будь-яку іншу форму його закріплення: парафраз, переклад на іншу мову, смислова компресія.

Розуміння тексту суб'єктивно, має безліч ступенів свободи. Розуміння вербального повідомлення вимагає декодування невербальних засобів спілкування. Розуміння мови - процес, заснований на функціонуванні механізму прогнозування. Під час розуміння мови механізми когнітивної обробки вербальної інформації беруть у ньому активну участь, таким чином моделюється смисло-змістовна цілісність повідомлення.

4. Перекладацька мовна діяльність.

Перекладацька мовна діяльність реалізує професійне втілення мови і мовлення. *Переклад* розглядається з точки зору процесу і результату інтелектуально-мовних дій перекладача.

Процес мовної перекладацької діяльності складається з наступних фаз: текст на мові оригіналу, сприйняття оригінального тексту, декодування тексту з мови оригіналу і формування ментального образу як результат розуміння повідомлення, кодування смислового змісту на мову перекладу, вербалізація тексту мовою перекладу, текст на мові перекладу.

У разі синхронного перекладу механізм прогнозування форми та змісту сприйманого повідомлення є обов'язковою умовою перекладацької компетенції перекладача. Розвиток механізму прогнозування є психологічною умовою забезпечення успішного перекладу.

Семінарські заняття 5-6 (4 години)
Психологічні особливості мовоутворення і розуміння мовлення

Мета – засвоїти психологічні особливості процесів мовоутворення і розуміння мови.

Питання для підготовки:

1. Фундаментальні механізми психічної діяльності людини.
2. Механізми мовленнєвої діяльності.
3. Поняття мовленнєвого/мовного механізму і проблеми мовної свідомості. Основні принципи функціонування мовленнєвомовного механізму.
4. Розвиток механізмів мовлення і мови у дітей дошкільного віку.
5. Особливості процесів продукування мовлення.
6. Моделювання процесів мовоутворення. Моделі мовленнєвого й мисленнєвого процесу і продукування мовлення. Трансформаційно-генеративна граматики Н. Хомського. Моделі Л.С. Виготського, О.Р. Лурії, О.О. Леонтьєва, Т.В. Ахутіної, О.О. Залевської, Т.В. Ушакової та ін.
7. Мовленнєві помилки з позиції моделей мовленнєвого й мисленнєвого процесу.
8. Тексти, що звучать і що записані: спільне і різне в процесах сприймання і розуміння.
9. Основні особливості сприймання тексту зі слуху і письмового мовлення. Етапи сприймання мовлення. Неусвідомленість сприймання. Осмисленість сприймання. Сприймання букв і слів. Сприймання речень. Моделі сприймання мовлення.
10. Розуміння як побудова ментальної моделі, як побудова проєкції тексту, як прояв особистісного смислу.
11. Опори під час розуміння тексту.
12. Значення і смисл.
13. Розуміння слова. Розуміння речень. Розуміння тексту.

Творчі завдання:

1. Дайте характеристику стратегії та проілюструйте декілька тактик мовленнєвої поведінки.
2. Побудуйте власну модель-схему породження мовлення, аргументуйте її структуру, дайте визначення кожного процесуального етапу.
3. Охарактеризуйте механізми контролю мовної правильності висловлювання.
4. Законспекуйте Розділ IV. ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ МОВЛЕННЄВО-МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ТА МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК І УМІНЬ З ОГЛЯДУ НА РЕАЛІЗАЦІЮ ПРИНЦИПА ПЕРСПЕКТИВНОСТІ В РОБОТІ ДНЗ монографії Л. О. Калмикової Л.О. «Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри» (Калмикова Л. О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри : навч.-метод. посіб. / Л. О. Калмикова. – К. : Видавничий дім «Слово», 2017 – 448 с.).
 Визначте принципи розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, роль лексико-семантичних груп слів у становленні мовлення.
5. Перекладіть з «дитячої» мови на «дорослу», поясніть, за якими принципами утворені нові слова і словосполучення. Наведіть власні приклади.
 Мазелин, месточко, голова босиком, улиционер, капатка, кусарик, умность, брюки продырились, кормильница, на улице дождевито, у меня к тебе любопытие.
6. Чи впливають звукові особливості слова на його сприйняття і розуміння? Чому? Визначте для кожного випадку «фоносемантичну окраску» мовленнєвого

сприймання. Прошепелявить, пропищать, рывкнуть, заскулить, канючить, отчеканить, прошипеть, пробубнить, промямлить, прощамкать.

7. Яким чином можливо визначення смислу даного тексту? «Перекладіть» текст таким чином, щоб було зрозуміло, про що йде мова. Поясніть, чому автор називає текст лінгвістичною казкою. Дітям якого віку казка буде «зрозуміла»?

Пуськи бятые

Лингвистическая сказка

Сяпала Калуша по напушке и увидела бутявку. И волит:

— Калушата, калушаточки! Бутявка!

Калушата присяпали и бутявку стрямкали. И подудонились.

А Калуша волит:

—Оёё, оёё! Бутявка-то некузявая!

Калушата бутявку вычучили.

Бутявка вздрезнулась, сопритюкнулась и усяпала с напушки.

А Калуша волит:

— Бутявок не трямкают. Бутявки дюбые и зюмо-зюмо некузявые. От бутявок дудонятся.

А бутявка волит за напушкой:

— Калушата подудонились! Калушата подудонились! Зюмо некузявые! Пуськи бятые!

Л. С. Петрушевская.

8. Охарактеризуйте моделі породження висловлювання: трансформаційно-генеративна граматики Ноема Хомського, теорія рівнів мови Ч. Осгуда, модель Л.С. Виготського, модель О.С. Лурії, модель О.О. Леонтьєва, модель Т.В. Ахутіної, модель І.А. Зимньої, модель Т.В. Чернігівської та В.Л. Дегліна.

Питання для дискусії:

1. Чи можна навчити тварину говорити? Чому?
2. Чому психолог М. М. Кольцова назвала маленьку дитину істотою невербальною за перевагою?
3. Чому на дитячих святах часто можна почути «порою волк, сердитый волк, с лисою пробегал» замість «рысцою пробегал»; замість «мороз снежком укутывал» – «мороз мешком укутывал»?

Питання для самоконтролю:

1. Яка специфіка рівневих та циклічних моделей породження мовлення?
2. Яке місце в процесах породження / сприймання мовлення займає темарематичне членування речення?
3. Яка сутність принципу сприймання та розуміння мовного матеріалу «аналіз через синтез»?
4. Чи можна стверджувати, що онтогенез мови повторює шлях оволодіння мовою давньою людиною?
5. Як ідентифікуються звуки мови?
6. Які існують класифікації розуміння мови (види, типи, рівні, форми)?

Література

Основна

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 338 с.
2. Белянин В. П. Психолінгвістика / В. П. Белянин. – М. : Флинта 2004 – 232 с.

3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Лабиринт. – М., 1999. – 352 с.
4. Гвоздев А. Н. От первого слова до первого класса: дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – М. : КомКнига, 2005. – 320 с.
5. Глухов В. П. Основы психолінгвістики / В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – С.16 – 42.
6. Горелов И. Н. Основы психолінгвістики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2010. – 224 с.
7. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
8. Журавлев А. П. Звук и смысл / А. П. Журавлев. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
9. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. – 382 с.
10. Калмикова Л. О. Психологія мовлення і психолінгвістика / Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І. М. Лапшина, Н. В. Харченко. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – С. 67-101.
11. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика і лінгвокультурологія / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
12. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
13. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
14. Мусиенко В. П. Введение в психолінгвістику / В. П. Мусиенко. – К. : Институт системных исследований образования, 1996. – 119 с.
15. Румянцева И. М. Психология речи и лінгвопедагогіческая психология / И. М. Румянцева. – М. : PerSe (Логос), 2004. – 316 с.
16. Слобин Д. Психолінгвістика / Д. Слобин, Д. Грин. – М. : Прогресс, 1976. – 336 с.
17. Фрумкина Р. М. Психолінгвістика / Р. М. Фрумкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008.
18. Цейтлин С. Н. Язык и речь: лінгвістика дитячої мови / С. Н. Цейтлин. – М. : Владос, 2000. – 240 с.

Додаткова

1. Кочерган М. П. Загальне мовознавство / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 2006. – 464 с.
2. Чистякова Г.Д. Формирование предметного кода как основа понимания текста // Вопр. психологии. – 1981. – №4. – С. 50–59.
3. Черепанова И. Дом Колдуньи. Язык творческого Бессознательного / И. Черепанова. – М. : КСП+. 1996. – 416 с.

Семінарські заняття 7-8 (4 години) Одиниці мовленнєвого спілкування

Мета – засвоїти особливості ментального лексикону, висловлення, висловлювання, тексту, дискурсу як одиниць мовленнєвого спілкування.

Питання для підготовки:

1. Мовні значення як надбаня індивіда.
2. Подвійне життя значень. Функції значення слова і граматичної форми в індивідуальній свідомості. Форми існування значень та їх моделювання. Значення слова і словоформи та можливості їх опису.

3. Підходи до опису значень слова: асоціативний, параметричний, ознаковий, прототипний, ситуаційний.
4. Тенденції у трактуванні значень слова: значення та інтелектуальні можливості людини; константність і варіативність значення, співвідношення суб'єктивного і об'єктивного в значенні слова, корпоральна семантика, значення слова як сітка зв'язків, біокультурна теорія значення.
5. Функціонування значень.
6. Лексикон як динамічна функціональна система, «ядро» лексикону людини. Нові дослідження ментального лексикону. Різні підходи до моделювання лексикону.
7. Проблема функціонування слова як одиниці лексикону людини. Моделювання процесів впізнання слів, утворювальних (продуктивних) слів, неоднозначних слів, ідентифікації фразеологізмів, словесних новоутворень.
8. Висловлення, його моделювання як процесу породження фрази (речення). Специфіка породження висловлення.
9. Особливості висловлювання як одиниці мовленнєвої діяльності і комунікації. Динамічне трактування висловлювання, лінгвістичні і психолінгвістичні підходи. Висловлювання як мовленнєва дія. Діалогічні і монологічні висловлювання, їх характеристики.
10. Психолінгвістична природа тексту, його зв'язність і цілісність. Ознаки зв'язності і цілісності. Висловлювання і текст – психолінгвістичні категорії. Якість текстів, необхідних для достатнього сприймання і розуміння дошкільниками.
11. Дискурс, підходи до його трактування.

Творчі завдання:

1. Проілюструйте на зразках живого мовлення явище прогнозування у мовленнєвій діяльності.
2. На конкретних прикладах визначте характеристики зв'язності, цільності та єдності тексту.
3. Проведіть методику «Доповнення слів у тексті». Оформіть письмовий звіт.
4. Опрацюйте статтю Калмикова Г. «Дискурс як мовленнєвий вплив» (Калмиков Г. Дискурс як мовленнєвий вплив / Г. Калмиков // Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics : [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»]. – Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М., 2017. – Вип. 21 (1). – С. 112-127.). Опишіть види дискурсів – мовленнєвий вплив в умовах реальної комунікації, живе спілкування психотерапевтів і психоконсультантів з клієнтами.
5. Оформіть тези статті Стаття І.Гордієнко-Митрофанової та С. Саута «Игривость: влияние возрастных особенностей на вербальное поведение испытуемых» (Гордиенко-Митрофанова И.. Игривость: влияние возрастных особенностей на вербальное поведение испытуемых / И. Гордиенко-Митрофанова, С. Саута // Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics: [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»]. – Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М., 2016. – Вип. 20 (1). – С. 50-64.).
6. Оформіть тези статті Т.В. Ахутіної “Смысл, смысловое поле и модель ситуации текста” (Смысл, смысловое поле и модель ситуации текста / Т. В. Ахутина // Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics: [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»]. – Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М., 2016. – Вип. 20 (1). – С. 15-26)).
7. Законспекуйте статтю Бутакової Л. О., Гуц Е. Н. “Психолінгвістическое исследование восприятия современного русскоязычного документа методами семантического дифференциала и “встречного текста” (Бутакова Л. О., Гуц Е. Н.

Психолінгвістическое исследование восприятия современного русскоязычного документа методами семантического дифференциала и “встречного текста” / Л. О. Бутакова, Е. Н. Гуц // Психолінгвістика: [зб. наук. праць ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”]. – Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич О.М., 2013. – Вип. 14. – С.40-58.).

8. Прочитайте рекламні тексти, визначте ключові слова і, спираючись на них, – істинний смисл висловлювання. Визначте, на які потреби людини «спираються» автори текстів. Визначте, з якої частини функціонально- семантичного поля беруться ключові мовні одиниці (ядро, центр, периферія центра, периферія) и чому.

1) «...в твоём колготочном «арсенале» есть только однотонные и гладкие? Ты невероятно отстала от жизни! Сегодня этот аксессуар просто обязан поражать воображение – цветом, рисунком, фактурой. Яркие цвета – тенденция, которая уже твердо вошла в моду» (Vogue. 2010. №4).

2) «Найди свой стиль. У вас часто меняется настроение? Не бойтесь своих капризов! Почувствуйте себя свободной, проявите индивидуальность. Измените цвет ваших волос по вашему желанию. Легко и как бы между прочим, ваши волосы приобретают модный оттенок и восхитительный блеск» (Лиза. 2005. №5)

3) «Мужчина, отдающий предпочтение стилю ТЖ, не должен казаться старомодным или банальным. Он идет в ногу со временем. А значит, ценит преимущества тех товаров, которые соответствуют его особым потребностям. Он не ограничивается выбором хорошей одежды, он обращает внимание на обувь, аксессуары и, конечно же, парфюмерию и средства ухода за кожей» (Cosmopolitan. 2010. №10).

9. З наведених уривків визначте, які ключові слова і словосполучення характеризують мускулінність жінки, як її позитивна властивість. Побудуйте фрагмент функціонально-семантичного поля «Жіночість». Який участок функціонально-семантичного поля актуалізується у наведених уривках? Чим сучасна жіночість відрізняється від сучасної мужності?

1) «Новый аромат Kenzo для тех, кто живет на больших скоростях, для активной горожанки, которая любит иногда возвращаться к истокам, для независимой женщины, которая умеет совмещать работу с активной личной жизнью. Запах олицетворяет напористость, уверенность и вдохновение. Запах малины – актуально и не слишком сладко; аромат напоминает о современной женственности» (Cosmopolitan. 1998. №9).

2) «Аромат Hugo Boss для мужчин – гордый, надежный, независимый, напористый, уверенный. Этот аромат – это беспрестанный поиск самих себя в быстроменяющемся мире, отказ от традиционных стереотипов. Это стремление ко всему новому и индивидуальному» (Cosmopolitan. 1998. №6).

3) «В глазах современной женщине мужчина стал фоном, необходимым атрибутом, некой принадлежностью туалета. Мужчину подбирают под масштаб потребности. Все косметические изыски, безумная гонка за модой, эксперименты с прической направлены на женщин, реальных или потенциальных соперниц. Стремясь стать лучшей из лучших, женщины вступают в борьбу с себе подобными: мужчина как противник уже не интересен (Cosmopolitan. 2001. №11).

10. Напишіть есе на теми: «Рельєфне письмо і мова Брайля», «Мова бліссимволів».

Питання для дискусії:

1. Як ви розумієте висловлювання М. М. Бахтіна: "Межі кожного конкретного висловлювання як одиниці мовленнєвого спілкування визначає зміна мовленнєвих суб'єктів, тобто зміна мовців. Будь-яке висловлювання — від короткої репліки побутового діалогу і до великого роману чи наукового трактату — має, так би мовити, абсолютне начало й абсолютний кінець. Мовець закінчує своє висловлювання, щоб передати слово іншому або дати місце його

активно зворотному розумінню. Висловлювання — це не умовна одиниця, а одиниця реальна, чітко відмежована зміною мовленнєвих суб'єктів, яка завершується передачею слова іншому"?

2. Чи є поняття «ілокутивний» і «мовленнєвий» синонімами?
3. Як пов'язані між собою дискурси і мовленнєві жанри?
4. Чим відрізняються поняття «текст» і «дискурс»?
5. Яка природа невербаліки?
6. Чи можна розглядати мовну діяльність як творчість?

Питання для самоконтролю:

1. Які переваги і недоліки пословної, фразової та текстуальної моделей сприймання-розуміння дискурсу?
2. Які основні характеристики мовленнєвої вправності особистості?
3. Який взаємозв'язок моделей сприймання дискурсу з технікою швидкого читання?
4. Яка специфіка "моторної" та "сенсорної" теорії сприймання дискурсу?
5. Що таке мовленнєвий жанр?
6. Які операції забезпечують здійснення мовленнєвого акту (за Дж. Остін)?
7. Що таке інтерпретованість тексту?

Література

Основна

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. — М. : Наука, 1988. — 338 с.
2. Белянин В. П. Психолінгвістика / В. П. Белянин. — М. : Флінта 2004 — 232 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Лабиринт. — М., 1999. — 352 с.
4. Глухов В. П. Основы психолінгвістики / В. П. Глухов. — М. : АСТ: Астрель, 2005. — С.16 — 42.
5. Горелов И. Н. Основы психолінгвістики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. — М. : Лабиринт, 2010. — 224 с.
6. Журавлев А. П. Звук и смысл / А. П. Журавлев. — М. : Просвещение, 1991. — 160 с.
7. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / А. А. Залевская. — М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. — 382 с.
8. Калмикова Л. О. Психологія мовлення і психолінгвістика / Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І. М. Лапшина, Н. В. Харченко. — Переяслав-Хмельницький, 2008. — С. 67-101.
9. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика и лингвокультурология / В. В. Красных. — М. : Гнозис, 2002. — 284 с.
10. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1997. — 287 с.
11. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. — Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1998. — 416 с.
12. Мусиенко В. П. Введение в психолінгвістику / В. П. Мусиенко. — К. : Институт системных исследований образования, 1996. — 119 с.
13. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. — М. : PerSe (Логос), 2004. — 316 с.
14. Слобин Д. Психолінгвістика / Д. Слобин, Д. Грин. — М. : Прогресс, 1976. — 336 с.

15. Фрумкина Р. М. Психолінгвістика / Р. М. Фрумкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008.
16. Цейтлин С. Н. Язык и речь: лингвістика дитської мови / С. Н. Цейтлин. – М. : Владос, 2000. – 240 с.

Додаткова

1. Бахтін М. Висловлювання як одиниця мовленнєвого спілкування / Михайло Бахтін // Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. М.Зубрицької. – Львів : Літопис, 1996. – С.308 – 317.
2. Кочерган М. П. Загальне мовознавство / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 2006. – 464 с.

Тема IV. Психолінгвістика розвитку
Лекції 10-11. Періодизація мовного розвитку.

Мета вивчення: засвоїти психологічні особливості мовленнєвого онтогенезу особистості. Уміти виділяти закономірності засвоєння мови дітьми.

Навчальний час: 4 год.

Обладнання: схеми-таблиці, інтерактивні прилади.

План лекції:

1. Періодизація мовного розвитку.
2. Загальні закономірності засвоєння мови.
3. Критичний період для засвоєння мови.

Література:

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 338 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Лабиринт. – М., 1999. – 352 с.
3. Гвоздев А. Н. От первого слова до первого класса: дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – М. : КомКнига, 2005. – 320 с.
4. Глухов В. П. Основы психолінгвістики / В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – С. 16 – 42.
5. Горелов И. Н. Основы психолінгвістики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2010. – 224 с.
6. Журавлев А. П. Звук и смысл / А. П. Журавлев. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
7. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. – 382 с.
8. Калмикова Л. О. Психологія мовлення і психолінгвістика / Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І. М. Лапшина, Н. В. Харченко. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – С. 67-101.
9. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
10. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
11. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : PerSe (Логос), 2004. – 316 с.
12. Фрумкина Р. М. Психолінгвістика / Р. М. Фрумкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008.

Ключові поняття: онтогенез, мовний онтогенез, мовленнєва діяльність, засвоєння мови, критичний період.

Основний зміст

1. Періодизація мовного розвитку.

Особливості формування мови в онтогенезі вивчалися багатьма вченими: Л.С. Виготським, Д.Б. Ельконіним, Г.Л. Розенгард-Пупко, С.Л. Рубінштейном, С.М. Цейтліним).

Онтогенез мовної здібності - це взаємодія процесу спілкування дорослих з дитиною і процесу розвитку предметної та пізнавальної діяльності дитини.

Процес формування мовленнєвої діяльності в онтогенезі, згідно з О.О Леонтьєвим, складається з наступних **періодів**:

1 -й - підготовчий (з моменту народження до 1 року), що підрозділяється на домовний, дограматичний і етап засвоєння граматики і характеризується засвоєнням граматичних категорій;

2 -й - переддошкільний (від 1 року до 3 років), що характеризується віковою недосконалістю артикуляційного апарату, відтворенням дітьми інтонаційно-ритмічних, мелодичних контурів слів;

3 -й - дошкільний (від 3 до 7 років), що характеризується інтенсивним мовним розвитком, активним становленням фонетичної сторони мови, опануванням мовою як повноцінним засобом спілкування;

4 -й - шкільний (від 7 до 17 років), для якого характерні вдосконалення зв'язного мовлення, засвоєння граматичних правил оформлення висловлювань, формування письмової мови.

2. Загальні закономірності засвоєння мови.

Засвоюючи мову, дитина має опанувати мовною системою, словником мовних одиниць і діями зі знаками мови як сукупністю операцій - семантичних, синтаксичних, лексичних, морфологічних, морфо-семантичних, фонематичних і фонетичних. Їй необхідно засвоїти мовну норму, правила мовленнєвої діяльності, оволодіти різними функціями мови і мови, формами і засобами здійснення мовної діяльності.

Умовами, необхідними для засвоєння мови, є наступні:

- рівень сформованості нервової системи, достатній для оволодіння мовою на тому або іншому етапі її засвоєння;

- периферичний артикулярний та слухової апарат;

- сформованість певного рівня інтелекту, мислення, пам'яті, уваги, емоцій;

- здатність і потреба до комунікації;

- сприятливе соціальне середовище.

Дослідники виділяють основні **закономірності** засвоєння мови:

- мова дитиною засвоюється активно;

- одночасно засвоюються імпресивне і експресивне мовлення;

- письмова мова (читання й письмо) засвоюється на базі мови усної;

- випереджальне формування комунікативної функції мови і типів інтонації від 6 до 9-10 міс.;

- засвоївши нову мовну форму, дитина поширює її на вираження змісту, що вимагає інших мовних форм.

Засвоєння мови - це одночасне засвоєння усіх його компонентів: семантичного, синтаксичного, лексичного, морфологічного, морфо-синтаксичного, фонематичного і фонетичного.

3. Критичний період для засвоєння мови.

Особливості становлення мови і мовлення пов'язані з процесами фізіологічного дозрівання центральної нервової системи та її пластичністю.

Віковий період, протягом якого мова засвоюється «без зусиль», називається **«критичним періодом»**. За його межами дитина нездатна до навчання. Це періоди від народження до 3-х років і від 2-х років до періоду статевого дозрівання.

До 12 років закладається динаміка показників становлення мови і мовлення - усуваються особливості індивідуальної артикуляції, засвоюється правильне вживання антонімів, розуміння багатозначних слів.

Лекція 12. Особливості психолінгвістичного розвитку особистості.

Мета вивчення: засвоїти особливості формування мовної свідомості в онтогенезі. Вміти пояснювати помилки у мовленні дітей.

Навчальний час: 2 год.

Обладнання: схеми-таблиці, інтерактивні прилади.

План лекції:

1. Помилки у мовленні дітей.
2. Теорія формування мовної свідомості в онтогенезі.
3. Внутрішня мова.

Література:

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 338 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Лабиринт. – М., 1999. – 352 с.
3. Гвоздев А. Н. От первого слова до первого класса: дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – М. : КомКнига, 2005. – 320 с.
4. Глухов В. П. Основы психолінгвістики / В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – С. 16 – 42.
5. Горелов И. Н. Основы психолінгвістики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2010. – 224 с.
6. Журавлев А. П. Звук и смысл / А. П. Журавлев. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
7. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. – 382 с.
8. Калмикова Л. О. Психологія мовлення і психолінгвістика / Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І. М. Лапшина, Н. В. Харченко. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – С. 67-101.
9. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
10. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
11. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : PerSe (Логос), 2004. – 316 с.
12. Фрумкина Р. М. Психолінгвістика / Р. М. Фрумкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008.

Ключові поняття: мова, мовлення, *сверхгенералізація*, онтогенез, мовна свідомість, внутрішня мова, екстраполяція, егоцентрична мова.

Основний зміст**1. Помилки у мовленні дітей.**

У дитячому мовленні існують типові *помилки*, що притаманні дітям з нормальним розвитком:

- вживання минулого часу дієслів тільки у жіночому роді;
- зміна слів іменників за відмінками;
- утворення орудного відмінка шляхом приєднання закінчення -ом незалежно від роду іменника;
- утворення порівняльного ступеня прикметників від іменників за прикладом загальноприйнятих форм.

Стосовно дієслів найчастіша помилка - поширення дієслівних форм однієї, найбільш легкої форми для дитини (*сверхгенералізація*).

Дорослим помилки у мовленні дітей потрібно обов'язково виправляти.

2. Теорія формування мовної свідомості в онтогенезі.

Найпростіша модель онтогенезу мовної свідомості належить П. П. Блонському, який виділяв чотири стадії процесу засвоєння слова:

- за словом слідує слово;

- за дією слідує слово;
- за словом слідує дія;
- слово замінює дію.

Ж. Піаже вважав, що дитина проходить у своєму розвитку два *етапи*. На стадії сенсомоторної логіки у неї розвивається сенсомоторний інтелект, що допомагає їй засвоїти логіку дій і сформуванню здатність до генералізації. Другий етап - перехід від логіки дій до концептуальної логіки, що можна спостерігати на другому році життя дитини. Вона починає засвоювати мову як семіотичний засіб.

Ж. Піаже виділив три *стадії* розумового розвитку дітей:

- доопераціональна стадія, що триває до 5 років. Дитина встановлює відповідності між досвідом і дією;

- стадія конкретних операцій, що починається з вступом дитини у школу. Дитина здатна упорядковувати і класифікувати предмети, але ще не може аналізувати ситуації, що не бачить безпосередньо або з якими не зустрічалась раніше, тобто у неї немає здатності до *екстраполяції*;

- стадія формальних операцій, що спостерігається до 10-14 років. Дитина може оперувати гіпотетичними твердженнями, здатна до формального мислення, розуміє закони науки, смисл узагальнених понять.

Дитина у 3-7 років у деяких ситуаціях не відчуває потреби у співрозмовниках. Цей феномен Ж. Піаже назвав *егоцентричною мовою*.

3. Внутрішня мова.

Зв'язок мислення і мови виявляється у внутрішній мові.

Внутрішнє мовлення - це механізм розумової діяльності людини, що виявляється як проміжний етап між думкою і звуковою промовою і забезпечує перехід симультанно існуючої думки у синтаксично розчленовану мову, і навпаки. Існують дві *фази* внутрішнього мовлення: внутрішнє програмування і внутрішнє промовляння.

Внутрішнє програмування - фаза внутрішнього мовлення, що забезпечує оформлення думки ментальною мовою.

Внутрішнє промовляння - фаза внутрішнього мовлення, артикуляторна активність, позбавлена фонації, імітування процесів, що відбуваються при реальному говорінні, супроводжується прихованою фізіологічною активністю органів артикуляції.

Внутрішнє промовляння характеризується предикативністю, також має місце редукування фонетичних характеристик мови.

Фаза внутрішнього програмування виступає центральною ланкою усіх мовних і мисленнєвих процесів, функціонує в усіх видах мовленнєвої діяльності.

При максимально згорнутому внутрішньому мовленні, наближеному до безпосереднього розуміння смислу, фаза внутрішнього промовляння може не спостерігатись.

Семінарське заняття 9 (2 години)
Психолінгвістика розвитку. Мовленнєвий онтогенез у ранньому віці

Мета – засвоїти особливості мовленнєвого онтогенезу у ранньому віці.

Питання для підготовки:

1. Дитяче мовлення як предмет дослідження. Мета вивчення мовлення дитини.
2. Концепції мовленнєвого онтогенезу Л.С. Виготського, Ж. Піаже, Дж. Бреднера, О.Р. Лурії, О.М. Леонтєва, Г.С. Костюка, Д.Ф. Ніколенка, Б.Ф. Басва, О.М. Раєвського, А.М. Богуш, О.О. Леонтєва, Д.Б. Ельконіна.
3. Періодизація мовленнєвого онтогенезу.
4. Проблема середовищного і генетичного впливу на мовленнєвий розвиток.
5. Психолінгвістична діагностика. Актуальні проблеми психолінгвістичного розвитку дітей дошкільного віку.
6. Витоки мовленнєвої здібності у дословесний період: крик і його функціональне значення; розвиток звукопродуруючої сторони дитячих вокалізацій; рецептивно-мовленнєва здатність; символічна функція і специфіка моменту прояву перших слів; психологічний зміст дословесних голосних експресій і конвенціональних аспектів немовляти.
7. Основні риси дословесного періоду розвитку дитини 1-го року життя.
8. Розвиток синтагматичної і парадигматичної фонетики. Онтогенез синтагматичної граматики: лексичний синтаксис, конструктивна синтагматична граматики, парадигматична граматики, зокрема нефонологічна морфеміка, фонологічна морфеміка, морфонологічна морфеміка (2 роки).
9. Проторечення в ранньому дитячому мовленні.
10. Евристичний принцип у засвоєнні мови дитиною.

Творчі завдання:

1. Підготуйте доповіді на теми:
 - Третій рік життя: виховання мовної особистості.
 - Перші слова. Початок розвитку лексики.
 - Становлення граматики дитячого мовлення.
 - Основні комунікативні стратегії у процесі породження мовлення дітьми раннього віку.
2. Проведіть методику «Семантичного диференціалу». Оформіть письмовий звіт.
3. Створіть своєрідний «ребус», закодувавши за допомогою символів слова, з яких складіть речення. Оформіть у вигляді наочності.
4. Прочитайте повість К.І. Чуковського «Від двох до п'яти». Зробіть анотацію однієї глави цієї книги.

Питання для дискусії:

1. У чому складність розгляду проблеми філогенезу мови?
2. З чого дитина починає засвоєння мови?
3. Які особливості «мовного тренінгу» в проголошенні звуків для дитини першого року життя?
4. Які шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дитини?
5. Що таке дитяча мовна субкультура?
6. Яка природа потреби дитини у спілкуванні?

Питання для самоконтролю:

1. Які особливості становлення фонетики в онтогенезі?
2. Які особливості становлення граматики в онтогенезі?

3. Які особливості становлення морфеміки в онтогенезі?
4. Чи обов'язково дитині вміти вимовляти звук, щоб адекватно сприймати його диференційні ознаки? Чому? Наведіть приклади.
5. Які закономірності формування фонетичної сторони мови в онтогенезі мовленнєвої діяльності?
6. Який шлях формування понять?
7. Яка спрямованість мови дитини?
8. Які рівні текстової діяльності?

Література

Основна

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 338 с.
2. Белянин В. П. Психолінгвістика / В. П. Белянин. – М. : Флинта 2004 – 232 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Лабиринт. – М., 1999. – 352 с.
4. Глухов В. П. Основы психолінгвістики / В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – С.16 – 42.
5. Горелов И. Н. Основы психолінгвістики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2010. – 224 с.
6. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. – 382 с.
7. Калмикова Л. О. Психологія мовлення і психолінгвістика / Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І. М. Лапшина, Н. В. Харченко. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – С. 67-101.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л. М. Прокопійко. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
9. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика и лингвокультурология / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
10. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
11. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
12. Мусиенко В. П. Введение в психолінгвістику / В. П. Мусиенко. – К. : Институт системных исследований образования, 1996. – 119 с.
13. Осгуд Ч. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам / Ч. Осгуд, Дж. Суси, П. Танненбаум // Семиотика и искусствометрия: Сб.переводов. – (Современные зарубежные исследования). – М. : Мир, 1972. – С. 278 – 297.
14. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : PerSe (Логос), 2004. – 316 с.
15. Слобин Д. Психолінгвістика / Д. Слобин, Д. Грин. – М. : Прогресс, 1976. – 336 с.
16. Фрумкина Р. М. Психолінгвістика / Р. М. Фрумкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008.

Додаткова

1. Кочерган М. П. Загальне мовознавство / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 2006. – 464 с.
2. Чуковский К. От двух до пяти. Живой как жизнь / К. Чуковский. – М. : Детская литература, 1968. – 81 с.

Семінарські заняття 10-11 (4 години)
Мовленнєвий онтогенез у дошкільному віці

Мета – засвоїти особливості мовленнєвого онтогенезу у дошкільному віці.

Питання для підготовки:

1. Становлення граматики дитячого мовлення. Когнітивні основи розвитку граматики. Прояв умовнорефлекторних механізмів у формуванні граматичних відношень. Становлення граматики дитячої мови як результат трансформацій внутрішньомовленнєвих структур.
2. Дитяча словотворчість. Дитячі інновації. Умови взаємодії словесних елементів. Синтез словесних елементів у дитячому мовленні. Узагальненні словесні значення та їх системи у дітей.
3. Дитячі неологізми. Синтаксичний фактор у дитячому мовленні. Синтаксичні стереотипи в мовленнєвих процесах. Дитячі мовленнєві інтенції.
4. Особливості розвитку діалогічного мовлення дошкільників. Ситуативність їх висловлювань. Онтогенез контекстного мовлення.
5. Становлення функціонально-сміслових типів мовлення – розповіді, опису, міркування. Шляхи розвитку дитячих монологів за даними Т.В. Ахутіної, Л.С. Виготського, О.О. Леонтєва, Б.Ф. Баєва, М.І. Жинкіна, О.Р. Лурія, А.М. Леушиної, І.М. Румянцевої, Д.Б. Ельконіна, О.М. Шахнаровича.
6. Евристичність дитячих монологічних висловлювань. Процесуальні аспекти текстотворення на дошкільному етапі онтогенезу.
7. Особливості мотивації мовлення дітей. Розвиток мовленнєвих інтенцій. Мовленнєве ціле утворення. Онтогенез і специфіка внутрішнього програмування мовлення та його граматичне структурування.
8. Внутрішньо- і зовнішньомовленнєві операції у дітей дошкільного віку. Онтогенез мовленнєвих дій. Домовні і мовні операції. Зміщення мотиву на мету під час розвитку мовленнєвої діяльності у дітей, її типологічні особливості та індивідуальні відмінності.
9. Умови, передумови, закономірності, принципи та шляхи мовленнєдіяльнісного онтогенезу.
10. Об'єктивна обумовленість лінгвістичної природи психологічно несвідомого. Неусвідомлюваний аналіз, синтез і узагальнення в мові як основа розвитку дитячої мовленнєво-мовної компетенції. Конструктивний характер оволодіння дитини мовою. Виформування дитиною імпліцитних правил використання мови.
11. Індивідуальні, живі, особистісні знання мови як стратегії опори використання мови.
12. Спонтанне мовлення і спонтанна рефлексія над мовою в розвитку мовно-мовленнєвої компетенції. Дослідження Дж. Каца, Д. Макніла, Н. Хомського, Ч. Озгуда, Дж. Міллера, О.О. Леонтєва, О.Р. Лурії, Л.В. Сахарного, Е. Ленберга, Л. Блумфільда, Дж. Керролла, Л.В. Щерби, О.М. Леонтєва, С.Л. Рубінштейна, Л.С. Виготського, М.І. Жинкіна, О.В. Запорожця, Ф.О. Сохіна, О.М. Шахнаровича, Д.Б. Ельконіна, М. Холідея, А. Картера, Т.М. Ушакової, С.Н. Цейтлін, М.В. Русакової, Д. Слобіна, Г.Р. Добрової, М.Б. Єлісеєвої, Дж. Грін, А. Ребера та інших щодо розвитку в дітей мовленнєво-мовної компетенції.

Творчі завдання:

1. Підготуйте есе на теми:
 - Дитяча словотворчість.
 - Дитячі інновації.
 - Дитячі неологізми.

- Розвиток проблеми мовної компетенції у східнослов'янській психолінгвістиці.
- Проблема мовної компетенції у західній психолінгвістиці.
- Мовна компетенція в сучасній дитячій і лінгвопедагогічній психології, рефлексивній психолінгвістиці, психолінгвістиці розвитку та лінгводидактиці.

2. Підготуйте реферати на теми:

- Психолінгвістичні особливості формування в дошкільників комунікативно-мовленнєвих навичок і вмінь будувати розповіді.
- Психолінгвістичні основи навчання дошкільників опису.
- Психолінгвістика формування у дітей старшого дошкільного віку вмінь будувати міркування.

3. Завдання для аналізу специфіки дитячого мислення мови (за Ж. Піаже):

Задача 1: Яка мисленнєва операція недостатньо розвинена у школярів, внаслідок чого у них спостерігаються помилки у вирішенні завдань?

А) У дитини, яка поступила у школу, запитують: «Що таке птаха?» Вона відповідає: «Вона сіренька, маленька, у неї носик і дзьобик».

Б) Дитині пропонують завдання: «У хлопчика було 3 цукерки, одну він загубив. Скільки цукерок у нього залишилось?» Не звертаючи уваги на питання, дитина говорить: «Треба шукати її і знайти».

Задача 2: Проаналізуйте данні експериментів Ж. Піаже і Б. Інельдер. Виділіть характеристики мислення дошкільника на основі цих даних.

А) Дитині показували макет, що містить три гори різної висоти, причому кожна з них мала певну відміну ознаку: будиночок, річку, що тече по схилу, сніжну вершину. Експериментатор давав дитині кілька фотографій макета, на яких всі три гори були зняті з різних сторін; будиночок, сніжна вершина і річка було добре видно на усіх знімках. Дитину просили обрати фотографію, на якій гори були зображені так само, як вона їх бачить. Дитина зазвичай вибирала правильний знімок. Потім їй пропонували обрати таку фотографію гір, яку бачить лялька, посаджена по іншу сторону макета. Лялька була без обличчя, щоб дитина не могла простежити за напрямком її погляду. І тут дитина знову обирала знімок, де макет був зображений так, як вона бачить його сама. І скільки б експериментатори ні пересажували ляльку або дитину, вона завжди давала помилкову відповідь. Ще більш яскравими прикладами є факти, коли дитина при перерахуванні членів сім'ї себе в їх число не включає. Так, якщо попросити дитину у віці до 5 років намалювати всю її сім'ю, вона цілком може «пропустити» себе, а якщо попросити накрити на стіл, то може не поставити для себе приладдя.

Б) У дитини 5 років, у якої двоє братів і сестра, питають: «Скільки у тебе братів?» - «Два: Міша і Коля». - «А сестер?» - «Одна: Валя». - «Скільки братів у Міши?» - «Один - Коля». - «А сестер?» - «Одна: Валя». - «Скільки братів у Валі?» - «Два: Міша і Коля».

В) У дитини 7 років питають: «Чи живе сонце?» - «Так.» - «Чому?» - «Воно рухається».

Г) П'ятирічним дітям показують малюнки квітів на окремих картках - 7 ромашок, 2 троянди, 1 гвоздика - і питають: «Чи всі ромашки - квіти?» - «Ні. Тут ще дві троянди і гвоздика.»-«У букеті більше ромашок або квітів?» -«Більше ромашок.»-«Але якщо прибрати квіти, залишаться ромашки?»-« Ні, це теж квіти.»-«Ну так як, тут більше квітів або ромашок?» -«Більше ромашок» і т.д. Цікаво, що аналогічний феномен спостерігається у дорослих в умовах дефіциту часу. Так, здобувачам вищої освіти і науковцям пропонували набір малюнків - 2 камені, 2 відра, 7 собак, 2 коні - і задавали питання: «Чого тут більше: живих істот або фізичних тіл?» - «Живих істот більше».

4. Проведіть спостереження за дітьми дошкільного то молодшого шкільного віку. Запишіть приклади вживання ними «дитячих слів» (народної етимології).

Питання для дискусії:

1. Чи бувають спадкові (вроджені) знання?

2. Які ознаки характерні для мовленнєвої діяльності?
3. Які принципи формування мовленнєвої особистості дошкільника?

Питання для самоконтролю:

1. Що таке спонтанне мовлення?
2. Що таке спонтанна рефлексія?
3. Які особливості розвитку діалогічного мовлення дошкільників?
4. Що таке мовна компетенція?
5. До якого віку у дітей виформовуються механізми засвоєння мови, їхня здатність говорити?
6. Що таке семантичне поле?

Література

Основна

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 338 с.
2. 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.
3. Белянин В. П. Психолингвистика / В. П. Белянин. – М. : Флинта 2004 – 232 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Лабиринт. – М., 1999. – 352 с.
5. Глухов В. П. Основы психолингвистики / В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – С.16 – 42.
6. Горелов И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2010. – 224 с.
7. Залевская А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. – 382 с.
8. Калмикова Л. О. Психологія мовлення і психолінгвістика / Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І. М. Лапшина, Н. В. Харченко. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – С. 67-101.
9. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : монографія / Лариса Олександрівна Калмикова. – К. : Фенікс, 2008. – 497 с.
10. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
11. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
12. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / Александр Романович Лурия. – М. : Изд-кий центр «Академия», 2002. – 384 с.
13. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
14. 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.
15. Мусиенко В. П. Введение в психолингвистику / В. П. Мусиенко. – К. : Институт системных исследований образования, 1996. – 119 с.
16. Осгуд Ч. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам / Ч. Осгуд, Дж. Суси, П. Танненбаум //

Семиотика и искусствометрия: Сб.переводов. – (Современные зарубежные исследования). – М. :Мир,1972. – С. 278 – 297.

17. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : PerSe (Логос), 2004. – 316 с.

18. Слобин Д. Психоллингвистика / Д. Слобин, Д. Грин. – М. : Прогресс, 1976. – 336 с.

19. Ушакова Т. Н. Речь : истоки и принципы развития / Татьяна Николаевна Ушакова. – М. : ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.

20. Фрумкина Р. М. Психоллингвистика / Р. М. Фрумкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008.

Додаткова

1. Кочерган М. П. Загальне мовознавство / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 2006. – 464 с.

2. 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.

Тема V. Рефлексивна психолінгвістика

Семінарські заняття 12-13 (4 години)

Рефлексивна психолінгвістика в навчанні рідної мови і розвитку мовлення.

Проблеми психодидактики

Мета – засвоїти особливості навчання рідної мови і розвитку мовлення.

Питання для підготовки:

1. Роль рефлексії дитини-мовця над мовленням, його усвідомлення і контроль над породженням у мовленнєвих процесах. Ідеї психологів, які досліджували рефлексивні прояви в мовленні (Ч. Озгуд, І.А. Будуен де Куртене, Д.Н. Овсянніко-Куліковський, Л.П. Якубинський, Н.В. Крушевський, Ф. Боас, Е. Сепір).
2. Розуміння мовленнєвої рефлексії у Л.С. Виготського. Розвиток рефлексії дитини над мовленням (за О.О. Леонтєвим). Рівні побудови психічних процесів за Н.О. Бернштейном і рівні усвідомленості за О.М. Леонтєвим. свідомі мовленнєві операції (О.М. Леонтєв), мовленнєві дії (О.О. Леонтєв). рівнева організація психолінгвістичних одиниць. Чотири рівні усвідомленості мовлення. Рефлексія мовлення за Л.І. Божович і Є.Д. Божович. Мовна свідомість (П.Я. Гальперін).
3. Роль експліцитних, метамовних знань (декларативних і процедуральних) у розвитку відрефлектованого мовлення. Становлення нових для дітей відношень між психолінгвістичними (оперативними мовленнєвими) одиницями і рівнями усвідомлення мови і мовлення.
4. Перехід від спонтанного неусвідомленого мовлення і спонтанної рефлексії до контрольованого, усвідомлюваного, довільного, навмисного, відрефлектованого мовлення у дітей старшого дошкільного віку.
5. Прикладні галузі психолінгвістики – дитяча психологія, дошкільна педагогіка, методика розвитку мовлення тощо. Психологічні, психолінгвістичні і мовні одиниці у формуванні мовлення дітей.
6. Особливості формування мовленнєвих операцій і мовленнєвих дій. Трансформація мовленнєвих операцій та дій. Фази у формуванні мовленнєвої дії, об'єктивація мовних одиниць, її вплив на висловлювання дітей. Засвоєння метамови дошкільниками.
7. Встановлення співвідношення комунікативності й металінгвістичної свідомості. Характер та спосіб репрезентації мовленнєвих (комунікативних) моделей. Інтеграція мовленнєвої і навчальної діяльності дошкільників. Особистісний принцип у формуванні мовлення.
8. Психологічні та психолінгвістичні засади вдосконалення технологій розвитку мовлення дітей: аналіз теорії та практики пропедевтики метамовної та мовленнєвої діяльності дітей у дитячих закладах освіти; доцільність комунікативної спрямованості навчання мови й розвитку мовлення; умови розвитку функціонально-сміслової організації мовлення.

Творчі завдання:

1. Опрацюйте статтю І. Мисан “Психолінгвістичні особливості оволодіння дітьми дошкільного віку фразеологізмами: теоретичний аспект” (Мисан І. Психолінгвістичні особливості оволодіння дітьми дошкільного віку фразеологізмами: теоретичний аспект / І. Мисан // Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics: [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»]. – Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М., 2016. – Вип. 19 (1). – С. 134-146). Опишіть особливості оволодіння дітьми дошкільного віку фразеологічними одиницями, що стають психолінгвістичними (мовними) одиницями, специфіку сприймання і розуміння у дошкільному віці фразеологізмів.

2. Виконайте аналіз комунікативної ситуації одного з наведених нижче текстових фрагментів з художніх творів українських письменників за запропонованим алгоритмом (див. Григор Тютюнник «Зав'язь», Володимир Винниченко «Момент») Виконайте аналіз реальної життєвої ситуації, свідком чи учасником якої ви були, скориставшись алгоритмом (див. Алгоритм аналізу комунікативної ситуації).

Алгоритм аналізу комунікативної ситуації

1. Контекст і ситуація спілкування: А) місце і час, їх вплив на перебіг інтеракцій; Б) характеристика каналів комунікації; В) комунікативний шум та його впливи на спілкування; Г) зворотний зв'язок і засоби його підтримки.

2. Комунікативна поведінка учасників спілкування (комунікативний паспорт кожного з учасників комунікації): А) виявлення комунікативної мети кожного з учасників; Б) аналіз комунікативних стратегій, міра їх гнучкості; В) взаємна оцінка комунікативних стратегій; Г) виявлення тактик комунікативної поведінки учасників спілкування, їх типи, гнучкість, зміна; Д) характеристика соціальних і комунікативних ролей, їх зміна; Е) приховані ролі та комунікативні позиції кожного з учасників; Є) прийоми впливу на співбесідника, чи враховуються вік, стать, освіта, поточний стан свідомості? Ж) типи спілкування кожного з персонажів (відкрите/закрите, ініціативне/примусове, офіційне/неофіційне, етикетне, розкуте, конфліктне/кооперативне тощо), чи змінюється тип спілкування в процесі інтеракції; З) аналіз складових комунікативного кодексу кожного учасника спілкування (орієнтація на певні правила, максими, конвенції спілкування), засоби мовленнєвого етикету; І) виявіть загальні закони спілкування, котрі діють в аналізованій ситуації.

3. Аспекти мовного коду в комунікації (мовленнєвий паспорт персонажів): А) типи мовленнєвих актів; Б) мовленнєві жанри, яким віддають перевагу учасники спілкування; В) дотримання норм культури мовлення; Г) типи мовленнєвих помилок в ідіостилі мовців; Основні поняття Слово, текст, поетичний синтаксис, поетична установка, підтекст. Д) чи наявні засоби непрямого спілкування? Інтерпретація учасниками комунікації непрямого смислу повідомлень; Е) риторичні аспекти спілкування: образність мовлення, вживання художніх засобів вираження (тропи, фігури, перенесення значень і т.п.) Є) дотримання правил і вживання засобів мовленнєвого етикету.

4. Паралінгвістичні засоби спілкування: А) реєстрові характеристики; Б) тональність спілкування; В) атмосфера спілкування.

Григор Тютюнник «Зав'язь»

У небо знову сягнула заграва, і в проваллі повиднішало настільки, що мені стає добре видно Сонині очі. Вони якісь дивні: наче й злякані трохи, й сміються. У мене починають терпнути ноги і стають як мотузяні. А голова хилиться, хилиться...

"А що, — думаю, — як я її поцілую, а вона мене — в пику? Буває ж так. Он і в кіно показують..." — і шия перестає гнутися, дубіє. А Соня вже й не сміється, і очі примружила так сердито, що... Ні. Нехай краще другим разом. Отак і стовбичу коло неї, не знаючи, що й казати, аж доки вона не озивається:

— Миколко, давай я буду падати, а ти мене держи. Ану, чи вдержиш?

—Ото, коли б ні! — вигукую, хапаючи її за тоненький попереk, але раптом підсковзуюся і з переляком і огидо до себе відчуваю, що зараз так і обербенимось у грязюку.

А вона сердито пручається з рук і ошпарює мене злим поглядом.

— Пусти! Силач...

— Підсковзнувся,— мимрю,— хіба ж я винен, що тут слизько?

Соня норовисте одвертається і мовчить. А в мене перед очима з'являються дід Лаврін, ворущать чорненьким дупельцем на щоці, оскиряються... Може, вони ото й правду казали, що — кислички... Згадка про діда робить і мене сміливішим.

— Ну, — кажу, — раз так, то що ж...

Беруся рукою за куш і, твердіше, ніж треба, упираючись ногами в кручу, деруся на гору.

— Миколко, а я? — жалібно шепоче Соня. І від того шепоту у мене наморочиться голова, а серце починає калатати, як дзвін. Стрибаю вниз, сердито хапаю її за плечі і з розгону цілую в рипучу холодну хустку.

— Навіщо ж ти... аж за вухо, дурненький... — видихає Соня і сміється якомось покірно й лагідно.

— Ходім уже, бо тут холодно. Я не допомагаю, а майже виношу її вгору на руках, І сили в мене — як у вола. Оглядаємось на те місце, де ми тільки що гарцювали. Там біліє сніг.

— От чудно, — каже Соня, зітхаючи, — кругом садки цвітуть, а там — сніг...

— Туди сонце не достає, — пояснюю. — Та ще й землею був прикиданий. Тепер він розтане. Йдемо до шляху, на лавочку, що у нас під хлівом. Соня тремтить, горнеться до плеча й дихає мені за комір.

— Ти не змерз? — питає. Я з усієї сили зціплюю зуби, щоб не труситись, а їй кажу:

— Та н-наче ні... У степу ще дужче розжеврїлось, і на грядках, у кого вже зорано, червоно виблискують скиби, а в борознах, як сніг у проваллі, біліє опалий цвіт. Листя в садках ще тільки проклюнулося, тому в гіллі рясно миготять дрібні, мов роса, прозеленкуваті крапельки: то зав'язь.

— От якби мені отаке намисто, — каже Соня, — зроду б не знімала...

— Купимо, — обіцяю впевнено. — Ось як тільки вивчусь на шофера, так і купимо.

— А я тобі сорочки вишиватиму. Гарні-прегарні, кращі, аж у лавий Соня раптом зупиняється, стає навшпиньки і потихеньку, двома долонями, нахилає до себе мою голову. На якусь мить я бачу її сухі вимогливі очі і чую сором'язливий шепіт:

— В сто раз кращі... милий... в тисячу!

А далі вже нічого не бачу і нічого не чую...

Потім ми ще довго сидимо на лавочці між осоками, не розплітаючи обіймів навіть тоді, коли мимо нас на Полтаву мчать ранні базарові машини і шофери горлають із кабін щось веселе, заохочуюче і безсоромне.

Володимир Винниченко «Момент»

А я, мої панове, їхав з моїм контрабандистом Семеном Пустуном до кордону. І той кордон я мусив неодмінно у той же день перейти, не ждучи навіть ночі. Але коли я сказав це Семенові, він мовчки-понуро озирнув мене, знехотя посміхнувся й, одвернувшись до коняки, сердито крикнув:

— Вьо! Ти! А Семен цей, треба вам сказати, не дивлячись на своє пустотливе прізвисько, був чоловік поважний і випускати з себе слів без потреби не любив. Сам був «парнишка» дебелий, «гвардійонець», як казали його односельчани, і на всіх через те дивився завжди згори вниз. Ступав помалу, важко, серйозно і навіть, коли ловили його «харцизники», не мінявся, тільки ще більш насуплювався, очі робились ще меншими, колючими і страшно якомось біліли губи.

— Справді, Семене, я неодмінно мушу бути сьогодні на тім боці. Це як собі знаєте! — з натиском повторив я. Семен навіть не озирнувся. На величезній його спині сидів цілий ряд блискучих, маленьких, чепурненьких мушок. Коли він робив якийсь поривчастий рух, вони спурхували і прудко літали над спиною, неначе чайки в морі понад скелею. Потім знов сідали і сиділи якомось надзвичайно недвижно, ніби пильно вдивлялися в мене.

— Можуть убити, — раптом, верст через десять, суворо пробурмотів він, зачепивши віжки за люшню і починаючи робити цигарку.

— Були випадки? Семен, не хапаючись, подув на книжечку паперу, повагом одірвав один аркушик і поліз в кишеню за тютюном.

— А чому не було?.. Чи на те розуму треба, аби вбити чоловіка?

— Але було, що й не вбивали? Семен лизнув папір, витер сірника, пихкнув кілька раз і, беручи віжки, зволив промовити:

— А чому не було? Було, що й не вбивали. Війо!

— Ну, то й мене не вб'ють! — постановив я. І, пам'ятаю, мені раптом стало страшенно смішно: я — мертвий. Ці мушки, Семенова спина, конячинка, на якій підстрибувала комічно і глупо якимось шлейка, Семенова шапка з прогризеним верхом і... я — будучий мертвяк. Лежу десь, в якому-небудь яру дикому, порожньому, надо мною небо, на виску маленька чорна ранка, а над ранкою кружком сидять такі ж самі блискучі, зеленкуваті мушки й ніби ворожать, заглядаючи у неї, туди, всередину, де оселилась смерть. І лице моє теж зеленкувате, тверде... А на скелі якійсь сидять чорні, великі, таємні ворони і ждуть чогось...

— Як надокучило носити голову на плечах, то йдіть, — раптом несподівано бовкнув Семен і, шарпнувши віжками, понуро крикнув:

— Вішта! Ти! Кукурудзяна...

Я посміхнувся.

3. Підготуйте текст для аудіювання (для дітей молодшого шкільного віку) та розробіть комплекс питань для перевірки розуміння почутого.

Питання для дискусії:

1. У чому проявляється психологічна та психолінгвістична специфіка білінгвізму?
2. Що таке психолінгвістика психолінгвістики?
3. Чому процес засвоєння дитиною рідної мови є закономірним?
4. Які лінгводидактичні погляди В.О. Сухомлинського описані ним у роботі «Серце віддаю дітям»?

Питання для самоконтролю:

1. Що таке мовленнєва рефлексія (за Л.С. Виготським)?
2. Які використовуються новітні технології у навчанні дітей читанню?
3. Які особливості розуміння багатозначних слів молодшими дошкільниками?
4. Які методичні принципи навчання дітей рідної мови?
5. Що таке лінгводидактика?

Література

Основна

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. — М. : Наука, 1988. — 338 с.
2. Белянин В. П. Психолінгвістика / В. П. Белянин. — М. : Флінта 2004 — 232 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Лабиринт. — М., 1999. — 352 с.
4. Глухов В. П. Основы психолінгвістики / В. П. Глухов. — М. : АСТ: Астрель, 2005. — С.16 — 42.
5. Горелов И. Н. Основы психолінгвістики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. — М. : Лабиринт, 2010. — 224 с.
6. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / А. А. Залевская. — М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. — 382 с.
7. Калмикова Л. О. Психологія мовлення і психолінгвістика / Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І. М. Лапшина, Н. В. Харченко. — Переяслав-Хмельницький, 2008. — С. 67-101.
8. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика и лингвокультурология / В. В. Красных. — М. : Гнозис, 2002. — 284 с.

9. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
10. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
11. Мусиенко В. П. Введение в психолингвистику / В. П. Мусиенко. – К. : Институт системных исследований образования, 1996. – 119 с.
12. Осгуд Ч. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам / Ч. Осгуд, Дж. Суси, П. Танненбаум // Семиотика и искусствоведение: Сб. переводов. – (Современные зарубежные исследования). – М. : Мир, 1972. – С. 278 – 297.
13. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : PerSe (Логос), 2004. – 316 с.
14. Слобин Д. Психолингвистика / Д. Слобин, Д. Грин. – М. : Прогресс, 1976. – 336 с.
15. Фрумкина Р. М. Психолингвистика / Р. М. Фрумкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008.

Додаткова

1. Кочерган М. П. Загальне мовознавство / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 2006. – 464 с.
2. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1974. – 288 с.

Семінарські заняття 14-15 (4 години) Технології формування мовленнєвої діяльності

Мета – засвоїти технології формування мовленнєвої діяльності.

Питання для підготовки:

1. Поняття психолінгвістичної теорії, її основні постулати, психолінгвістична і металінгвопсихологічна спрямованість, практична зорієнтованість. Урахування психолінгвістичною теорією психологічних, оперативних і мовних одиниць. Передбачення теорією можливості впливати на пізнавальні, психодинамічні і комунікативні процеси, властивості і стани дітей. Психолого-дидактичні передумови, умови й принципи формування мовленнєвої діяльності.
2. Поняття про психолінгвістичні технології, їх психологічний супровід і особливості. Психотехніки, основні критерії психолінгвістичного обґрунтування відбору мовного і метамовного матеріалу для засвоєння дошкільниками. Психолінгвістичні способи, форми і засоби розвитку мовленнєвої діяльності в дітей.
3. Групова психолінгвотерапія. Психокорекційні технології забезпечення розгортання висловлювань з використанням індивідуального лексику і лексико-семантичних засобів.
4. Психокорекційні й розвивальні технології операціоналізації словосполучень, висловлень і висловлювань. Психокорекційні технології забезпечення цілісно завершеної функціонально-сміслової реалізації мовлення в дошкільників.
5. Мовленнєва діяльність як предмет формування її в дітей. Особливості формування мовленнєвих дій. Мовленнєві завдання, їх лінгвістична і психологічна специфіка.
6. Планомірно-поетапне формування мовленнєвих дій: мотиваційної основи; схеми їх орієнтувальної основи у матеріалізованій формі; із заміною матеріалізованих дій і орієнтувальної схеми голосним мовленням (ексилікацією); з утворенням власне дій. Виформування усвідомлюваних мотивів – цілей.

Творчі завдання:

1. Розробіть заняття з казкотерапії щодо розвитку мовлення дошкільників.
2. Розробіть заняття з ігротерапії щодо розвитку мовлення дошкільників.
3. Розробіть заняття з лялькотерапії щодо розвитку мовлення дошкільників.
4. Підберіть комплекс мовленнєвих вправ, мовний дидактичний матеріал з метою формування в дошкільників операцій побудови словосполучень.
5. Підберіть комплекс мовленнєвих вправ, мовний дидактичний матеріал з метою формування в дошкільників операцій побудови словосполучень.
6. Підберіть комплекс мовленнєвих вправ, мовленнєвих ігор, занять, мовний дидактичний матеріал з метою формування в дошкільників операцій побудови речень, функціонально-сміслових типів мовлення (розповідь, опис, міркування).
7. Підберіть комплекс мовленнєвих вправ, мовленнєвих ігор, занять, мовний дидактичний матеріал з метою пропедевтики мовних понять у дітей старшого дошкільного віку.
8. Проаналізуйте уривки з творів А. Мілна «Винни-пух и все» і Л. Керолла «Аліса в стране чудес». Доведіть, що ці тексти можна рахувати терапевтичними.
9. Відшукати в мережі Інтернету відео-матеріали із різними видами мовленнєвих розладів. Визначте основні риси мовленнєвих відхилень.

Питання для дискусії:

1. Що таке «почуття мови» і як його можна розвивати?
2. Чи можна вважати мову явищем космічним?
3. Як дитина засвоює граматику?

Питання для самоконтролю:

1. Як відбувається формування у дітей старшого дошкільного віку уявлень про структуру монолога-розповідь?
2. Що таке текстова терапія?
3. Які способи створення мовленнєвої ситуації при навчанні іноземної мови?
4. Що таке мовна картина світу?

Література

Основна

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 338 с.
2. Белянин В. П. Психолінгвістика / В. П. Белянин. – М. : Флінта 2004 – 232 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Лабиринт. – М., 1999. – 352 с.
4. Глухов В. П. Основы психолінгвістики / В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – С.16 – 42.
5. Горелов И. Н. Основы психолінгвістики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2010. – 224 с.
6. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. – 382 с.
7. Калмикова Л. О. Психологія мовлення і психолінгвістика / Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І. М. Лапшина, Н. В. Харченко. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – С. 67-101.
8. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика и лингвокультурология / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
9. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.

10. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
11. Мусиенко В. П. Введение в психолингвистику / В. П. Мусиенко. – К. : Институт системных исследований образования, 1996. – 119 с.
12. Осгуд Ч. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам / Ч. Осгуд, Дж. Суси, П. Танненбаум // Семиотика и искусствометрия: Сб.переводов. – (Современные зарубежные исследования). – М. : Мир, 1972. – С. 278 – 297.
13. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : PerSe (Логос), 2004. – 316 с.
14. Слобин Д. Психолингвистика / Д. Слобин, Д. Грин. – М. : Прогресс, 1976. – 336 с.
15. Фрумкина Р. М. Психолингвистика / Р. М. Фрумкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2008.

Додаткова

1. Кочерган М. П. Загальне мовознавство / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 2006. – 464 с.
2. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1974. – 288 с.

Питання та завдання для самоконтролю та контролю рівня навчальних досягнень

Перелік питань, що виносяться на підсумковий контроль

1. Історія розвитку психолінгвістики.
2. Сучасний стан розвитку психолінгвістики.
3. Психолінгвістика як самостійна наука, галузь психологічного знання. Об'єкт і предмет психолінгвістики
4. Методи дослідження у психолінгвістиці.
5. Психолінгвістика мовленнєвого впливу.
6. Норма та патологія мови. Класифікація форм мовних порушень.
7. Мовлення і мова як комплементарні структури.
8. Сислоформування і сислоформулювання як продукти мовлення.
9. Методи дослідження зовнішнього і внутрішнього мовлення.
10. Механізми мовленнєвої діяльності.
11. Особливості процесів продукування мовлення.
12. Значення і смисл.
13. Психолінгвістична природа тексту.
14. Періодизація мовленнєвого онтогенезу.
15. Мовленнєвий онтогенез у дошкільному віці.
16. Рефлексивна психолінгвістика в навчанні рідної мови і розвитку мовлення.
17. Психологічні та психолінгвістичні засади вдосконалення технологій розвитку мовлення дітей.
18. Технології формування мовленнєвої діяльності.
19. Психолінгвістика і логопедія.
20. Психосемантика як розділ психолінгвістики.
21. Оволодіння іноземними мовами як психолінгвістична проблема.
22. Особливості внутрішньої мови.

Завдання для самостійної роботи

Тема 1: Методи дослідження мови.

Мета: З'ясувати психологічні особливості мови за допомогою методів спостереження, тестування, експерименту.

Завдання:

- 1) провести діагностичне дослідження психологічних особливостей мови;
- 2) зробити аналіз проведених досліджень.

Термін виконання: до семінарського заняття № 5.

Література:

1. Практикум по возрастной и педагогической психологии: для студ. сред.пед. учеб. заведений / Авт. – сост. Е. Е. Данилова; Под ред. И. В. Дубровиной. – Издательский центр «Академия», – 1999. – 160 с.
2. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии /В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Горбачевский и др., Под общей ред. А. А. Крылова, С А. Маничева. – СПб. : Питер, 2000. – 560с.
3. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость / Хухлаева О. В. – М. : Академия. – 2002. – 208 с.

Очікуваний результат виконання самостійної роботи: оформлені відповідно вимогам та структурі звіти проведених досліджень. Звіт про проведені психодіагностичні дослідження. Розвиток здатності грамотно використовувати методи, методика та техніки, проводити психодіагностичне обстеження. Критично та аналітично мислити. Провести діагностичні дослідження; оформити протоколи; написати звіти за методиками.

Спосіб контролю: перевірка звітів та протоколів на семінарському занятті № 5.

Рекомендації до виконання завдання:

1. Опрацюйте наведену вище літературу.
2. Підготуйте протоколи психодіагностичного обстеження для проведення діагностики відповідно до методик.
3. Проведіть психодіагностичні дослідження.
4. Здійсніть обробку отриманих результатів.
5. Підготуйте звіти згідно вимог, що пред'являються до оформлення протоколів.
6. Розробіть рекомендації, спираючись на отримані дані.
7. Подайте матеріали (звіт, протоколи) на перевірку викладачу.

Тестові завдання для перевірки засвоєних знань

I. Закінчить речення:

1. Мовленнєве висловлювання починається з мотиву, що об'єктивується у задум, а задум формується за допомогою внутрішнього _____.
2. Для того, щоб комунікація відбулась, кодування та декодування мають відбуватися на засадах єдиного _____.
3. Процес спілкування людей між собою за допомогою мови, а також створення та передача повідомлення за допомогою радіо або телебачення – це _____.
4. Специфічно людський засіб спілкування, який являє собою систему знаків, що має соціальну природу і є створена та закріплена у процесі історичного розвитку діяльності членів суспільства,- це _____.
5. Патологічно уповільнений темп мови – це _____.

II. Прочитайте завдання та виберіть одну правильну відповідь із запропонованих:**6. Вперше запропонував термін «психолінгвістика»:**

- а) Дж. Остин
- б) Ч. Озгуд
- в) Дж. Сьорль
- г) Н. Пронко

7. Навмисний вплив на адресата з метою досягнення якогось результату:

- а) установка
- б) перлокуція
- в) код
- г) повідомлення

8. Комунікант, який отримує інформацію:

- а) інтересант
- б) реципієнт
- в) адресант
- г) агенс

9. Вербигерація:

- а) надлишок функції лівої півкулі
- б) слова, що вимовив співрозмовник
- в) патологія правої півкулі
- г) безглузде повторення одних і тих самих слів або фраз

10. Стан, коли хворий не відповідає на питання і навіть не дає зрозуміти знаками, що він згоден вступити з оточенням у контакт, при цьому в принципі здатність розмовляти і розуміти мову оточення у нього зберігається:

- а) мутизм
- б) персеверація
- в) парафазія
- г) ехолалія

11. Не належить до дефектів мовлення:

- а) алексія
- б) алалія
- в) ринолалія
- г) дисфонія

12. Дизартрія:

- а) порушення темпоритмічної організації усного мовлення

- б) порушення організації мовлення, що призводить до розладу артикуляції, нечленороздільності мовлення
- в) порушення звукових норм вимови при нормальному слусі та збереженні інервації мовленнєвого апарату
- г) порушення регуляторних механізмів мовлення, що викликане конституційною нервовістю

13. Тахілалія:

- а) втрата здібності до письма при достатньому збереженні інтелекту
- б) відсутність фонації через порушення голосового апарату
- в) патологічне уповільнення темпу мовлення
- г) патологічне прискорення темпу мовлення

14. Об'єкт психолінгвістики:

- а) сукупність мовних подій і мовних ситуацій
- б) відношення між системою мови і мовною здатністю;
- в) взаємовідношення образу світу людини і мовною діяльністю, що опосередковане мовою
- г) сукупність індивідуальних об'єктів наукового опису

15. Предмет психолінгвістики:

- а) система мовних засобів, що використовуються у комунікації
- б) прояв особистості у комунікативній діяльності
- в) процес кодування, декодування і опанування мови
- г) мовні здібності людини

16. Фонаційне порушення, що характеризується носовим тембром голосу (гугнявістю):

- а) афонія
- б) дисфонія
- в) ринофонія
- г) брадилогія

17. Стан, що характеризується зіткненням у свідомості людини суперечливих знань, переконань, поведінкових установок щодо деякого об'єкта або явища:

- а) афазія
- б) когнітивний дисонанс
- в) психічна травма
- г) дислексія

18. Напрямок наукової діяльності, пов'язаний із дослідженням, поясненням, тлумаченням філологічних, філософських, історичних і релігійних текстів:

- а) герменевтика
- б) когнітивна психологія
- в) соціальна психологія
- г) соціологія

19. Якісно-кількісний метод вивчення документів, що характеризується об'єктивністю висновків і строгістю процедури та полягає у квантифікаційній обробці тексту з подальшою інтерпретацією результатів:

- а) інтент-аналіз
- б) асоціативний експеримент
- в) контент-аналіз
- г) соціометрія

20. Поняття когнітивного дисонансу наприкінці 1950-х рр. ввів:

- а) Ч. Спірмен
- б) Н. Хомський
- в) Л. Фестінгер
- г) Ч. Озгуд

- 21. Розглядав знак (мову) як диспозицію, вказівку до певної дії:**
- а) Ч. Морріс
 - б) Л. Блумфілд
 - в) Дж. Міллер
 - г) Ч. Озгуд
- 22. Лінгвістика дитячої мови:**
- а) онтолінгвістика
 - б) етнолінгвістика
 - в) психолінгвістика
 - г) соціолінгвістика
- 23. Логоневроз:**
- а) дисфонія
 - б) дислексія
 - в) заїкання
 - г) дисграфія
- 24. Засновник психолінгвістики:**
- а) С.Л. Рубінштейн
 - б) О.М. Леонтьєв
 - в) С.Я. Рубінштейн
 - г) Ч. Озгуд
- 25. Засновник вітчизняної нейролінгвістики:**
- а) О.Р. Лурія
 - б) Г.С. Костюк
 - в) С.Д. Максименко
 - г) Г.М. Андрєєва
- 26. Штаб-квартира Міжнародної організації прикладної психолінгвістики (International Society of Applied Psycholinguistics - скорочено ISAPL) знаходиться в:**
- а) Україні
 - б) США
 - в) Португалії
 - г) Великобританії
- 27. Автор ідеї про психолінгвістику рефлексії над мовою і аналіз різних рівнів усвідомленості мови у їх взаємовідносинах:**
- а) Л.С. Виготський
 - б) О.О. Леонтьєв
 - в) Л.В. Сахарний
 - г) О.Р. Лурія
- 28. Перехідний етап від зовнішньої до внутрішньої мови:**
- а) егоцентрична мова
 - б) усна мова
 - в) дактильна мова
 - г) між зовнішньою і внутрішньою мовою немає перехідного етапу
- 29. За Л.С. Виготським, перша ланка породження мови:**
- а) мотивація
 - б) думка
 - в) внутрішнє слово
 - г) зовнішнє слово
- 30. Основні одиниці мови, що виділяють у лінгвістиці та психолінгвістиці:**
- а) слово, висловлювання, текст
 - б) фонема, морфема, слово, речення, текст
 - в) звук, слово, речення
 - г) текст, підтекст, затекст

Ключ

1. мовлення
2. коду
3. мовлення
4. мова
5. браділалія
6. г
7. б
8. б
9. г
10. а
11. а
12. б
13. г
14. а
15. в
16. в
17. б
18. а
19. в
20. в
21. а
22. а
23. в
24. г
25. а
26. в
27. а
28. а
29. а
30. б

Список використаної і рекомендованої літератури

Основна

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 338 с.
2. Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания / Т. В. Ахутина. – М. : Теревинф, 2002. – 144 с.
3. Белянин В. П. Психолінгвістика / В. П. Белянин. – М. : Флінта 2004. – 232 с.
4. Бурларчук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурларчук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 528 с.
5. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
6. Глухов В. П. Основы психолінгвістики / В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – 384 с.
7. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество: Исследования по семиотике, психолінгвістике, поэтике / Н. И. Жинкин. – М. : Лабиринт, 1998. – 366 с.
8. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / А. А. Залевская. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. – 382 с.
9. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику / Александра Александровна Залевская. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2010. – 383 с.
10. Залевская А. А. Психолінгвістические исследования. Слово. Текст / А. А. Залевская. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
11. Зимняя И. А. Упреждающий синтез и вероятностное прогнозирование в речевом поведении / И. А. Зимняя. – М. : Педагогика, 1973. – 215 с.
12. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку [монографія] / Л. О. Калмикова. – К. :Фенікс, 2008. – 497 с.
13. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти / Л. О. Калмикова. – К. : Фенікс, 2003. – 300 с.
14. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. – М. : Сов. Россия, 1979. – 192 с.
15. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 224 с.
16. Куранова С. І. Основи психолінгвістики / С. І. Куранова. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 208 с.
17. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 287 с.
18. Лінгвістика тексту: хрестоматія / Упорядники: А. Загнітко, Г. Монастирецька. – Донецьк : ДонНУ, 2009. – 164 с.
19. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1998. – 416 с.
20. Львов М. Р. Основы теории речи / М. Р. Львов. – М. : Академия, 2002. – 284 с.
21. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2007. – 406 с.
22. Психологія мовлення і психолінгвістика [навч. Пос.] / Л. О. Калмикова, Г. В. Калмиков, І. М. Лапшина, Н. В.Харченко. – К. : Фенікс, 2008. – 235 с.
23. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.
24. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : PerSe (Логос), 2004. – 316 с.
25. Семиченко В. А. Психология речи / В. А. Семиченко. – К. : Магистр-S, 1998. – 112 с.

26. Сеченов И. М. Избранные произведения / И. М. Сеченов. – М. : Учпедгиз, 1953. – 335 с.
27. Фрумкина В. М. Психолингвистика: учеб. пособие / В. М. Фрумкина. – М. : Академия, 2006. – 320 с.
28. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М. : Владос, 2000. – 238 с.
29. Ягунова Е. В. Эксперимент в психолингвистике: Конспекты лекций и методические рекомендации / Е. В. Ягунова. – Санкт-Петербург, 2005. – 38 с.

Додаткова

1. Азарова Л. Є. Українське ділове мовлення / Л. Є. Азарова, Н. Й. П'яст. – Частина І. – Вінниця : ВНТУ, 2007. – 232 с.
2. Зачесова И. А. Взаимопонимание собеседников и его роль в развитии диалога / И. А. Зачесова // *Вопр. психологии.* – 2008. – № 1. – С. 66–76.
3. Зимняя И. А. Речевой механизм в схеме порождения речи / И. А. Зимняя // *Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком.* – М. : Изд-во МГУ, 1969. – 218 с.
4. Крылова-Грек Ю. М. Психолингвистический подход к вопросу перевода текста : По рекомендации Георгия Алексеевича Балла / Ю. М. Крылова-Грек // *Практична психологія та соціальна робота.* – 2008. – № 8. – С. 74–76.
5. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
6. Леонтьев А. А. Речевая деятельность / А. А. Леонтьев // *Основы теории речевой деятельности.* – М. : Наука, 1974. – С. 2-29.
7. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности / А. Н. Леонтьев // *Основы теории речевой деятельности.* – М. : Наука, 1974. – С. 5-20.
8. Малкова Г. Ю. Выявление психологических особенностей личности методом контент-анализа / Г. Ю. Малкова // *Проблемы психологии дискурса / Отв. ред. Н. Д. Павлова, И. А. Зачесова.* – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 85–97.
9. Чернякова О. В. Крос-культурна психологія : навчально-методичний посібник з навчальної дисципліни для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня за спеціальністю 053 Психологія / укладачі О. В. Чернякова, О. В. Грицук, В. В. Мельник. – Слов'янськ : ДДПУ, 2018. – 185 с.

Інформаційні ресурси

1. Література до курсу. – Електронний ресурс. – Режим доступу: [<http://pedlib.ru/katalogy/katalog.php?id=4>].
2. Література до курсу. – Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/PSIHOLINGVISTIKA.html].
3. Література до курсу. – Електронний ресурс. – Режим доступу: [<http://flogiston.ru/library/saharn>].

Короткий термінологічний словник

Алалія – системне недорозвинення мови, що обумовлене органічним ураженням мовних зон кори головного мозку.

Асоціативний експеримент – найбільш розроблений метод психолінгвістичного аналізу семантики, що виявляє як семантичні характеристики окремих значень слів, асоціативні зв'язки між словами і групами слів, так і дозволяє судити про специфіку індивідуального мовної свідомості, суб'єктивно-афективну оцінку соціальних феноменів.

Бліссимволіка – візуальна базисна писемність, створена австрійським вченим Ч. Бліссом, у якій символи представляють значення, а не букви, і застосовні до будь-якої мови; спочатку призначена для сприяння міжнародному розумінню і згоди за допомогою єдиного графічного способу спілкування людей, які розмовляють різними мовами.

Герменевтика – мистецтво тлумачення і розуміння текстів.

Гіпотеза вроджених мовних структур – гіпотеза Н. Хомського, суть якої зводиться до того, що мовні структури не набуваються через досвід, а народжуються разом із людиною й існують у кожного індивіда в потенції.

Гіпотеза лінгвальної відносності – концепція, згідно з якою структура мови визначає структуру мислення і спосіб пізнання світу. Синонім: гіпотеза Сепіра – Уорфа.

Гіпотеза Сепіра – Уорфа – гіпотеза лінгвістичної відносності Е. Сепіра – Б. Уорфа – теорія, запропонована лінгвістами початку і середини ХХ ст. Стверджує, що через мову задається певна структура свідомості її носіїв: кожна мова, як духовний світ народу, створює свій понятійний світ, який служить посередником між дійсністю і людиною, що перешкоджає досягненню взаєморозуміння між людьми, які говорять різними мовами.

Гіпотетико-дедуктивний метод – метод, який полягає у висуненні припущення (гіпотези) і його наступній експериментальній перевірці.

Глибинна структура – у теорії трансформаційних породжувальних граматик спосіб абстрактного опису побудови речення, який дозволяє відобразити смислову близькість речень, що мають одні й ті самі лексичні одиниці й розрізняються лише деякими граматичними значеннями.

Глотогенез (грец. glotta – мова і genesis – походження) – процес становлення людської природної звукової мови.

Гносеологічна функція мови (gnepnos/s – пізнання і logos – слово, вчення) – пізнавальна функція (мова як інструмент пізнання світу). Синоніми: пізнавальна функція, когнітивна функція.

Грамматична категорія – система протиставлених один одному рядів граматичних форм з однорідними значеннями.

Грамматичне значення – узагальнене, абстрактне мовне значення, властиве багатьом словам, словоформам, синтаксичним конструкціям і яке має у мові своє регулярне (стандартне) вираження.

Двомовність – володіння людиною двома мовами з різним ступенем досконалості, використання двох мовних систем у мовних процесах як одномовних, так і таких, що передбачають швидкий перехід з однієї мови на інший.

Денотат (лат. denotatus – позначений) – предмет чи явище навколишньої дійсності, з яким співвідноситься певна мовна одиниця; те, що можна назвати певним іменем.

Детермінація (лат. determinatio – визначення) – однобічна залежність, за якої один із двох членів синтагматично визначає інший, а не навпаки.

Дискурс (франц. discours – мовлення) – текст у сукупності прагматичних, соціокультурних, психологічних та інших чинників; мовлення, «занурене в життя».

Егоцентрична мова – гучна мова дитини, що супроводжує її дії незалежно від присутності співрозмовника; виникає шляхом перенесення дитиною соціальних форм поведінки, колективної співпраці у сферу інтрапсихічних функцій.

Етимологія (грец. etimon – істина і logos – слово, вчення) – 1) походження слів; 2) розділ мовознавства, який вивчає походження слів.

Етнолінгвістика (грец. ethnos – народ і лінгвістика) – напрям у мовознавстві, який вивчає мову в її зв'язках з культурою, взаємодію мовних, етнокультурних і етнопсихологічних чинників у функціонуванні та розвитку мови.

Закон мовної економії – прагнення мовця зекономити зусилля при користуванні мовленням як одна з причин мовних змін. Синоніми: закон економії сил, теорія мінімального зусилля.

Знак – матеріальний, чуттєво сприйманий предмет, який є представником іншого предмета і використовується для отримання, зберігання і передачі інформації.

Зовнішнє мовлення – мовлення у власному сенсі (втілене у звуки, таке, що має звукове вираження).

Інтенції – це спрямованості на об'єкти переживання, предметні спрямованості суб'єкта.

Інтерференція (лат. inter – між, взаємно і ferio – торкаюся, ударяю) – взаємодія мовних систем за двомовності, яка виражається у відхиленнях від норми і системи другої мови під впливом рідної.

Когнітивна лінгвістика (англ. cognition – знання, пізнання; пізнавальна здатність) – мовознавчий напрям, в якому функціонування мови розглядається як різновид когнітивної (пізнавальної) діяльності, а когнітивні механізми та структури людської свідомості досліджуються через мовні явища.

Когнітивна семантика – теорія значення, яка стверджує, що значення мовної одиниці не може бути зведеним до об'єктивної характеристики позначеної нею ситуації і тому необхідно враховувати й ракурс, що обирається концептуалізатором при розгляді ситуації і способу її вираження.

Когнітивна функція мови (лат. cognosce – пізнавати) – див. Гносеологічна функція мови.

Когнітологія (англ. cognition – знання, пізнання; пізнавальна здатність і грец. logos – слово, вчення) – інтегральна наука про когнітивні (пізнавальні) процеси у свідомості людини, що забезпечують оперативне мислення та пізнання світу.

Код (франц. code) – система символів для передавання, обробки й зберігання різної інформації; спосіб запису інформації.

Конативна функція мови (лат. con-natus – народитися (виникнути) разом, одночасно; бути вродженим) – функція засвоєння.

Конвергенція (лат. convergo – сходжусь, наближаюсь) – 1) збіг двох чи більше звуків мови в один звук; 2) зближення і збіг двох мов унаслідок контактування.

Конотація (лат. co (п) – префікс, що означає об'єднання, сумісність, і notatio – позначення) – додаткові семантичні і прагматичні особливості («співзначення») лексичного значення та значень інших мовних рівнів, які нашаровуються на їхній предметно-поняттєвий аспект.

Контент-аналіз (від англ. Contents зміст) – метод якісно-кількісного аналізу змісту документів з метою виявлення або вимірювання різних фактів і тенденцій, відображених у цих документах.

Концепт (лат. conceptus – думка, поняття) – у когнітивній лінгвістиці – одиниця ментальних або психічних ресурсів свідомості і тієї інформаційної структури, яка відображає знання й досвід людини; оперативна змістова одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи і мови мозку (lingua menta//s), усієї картини світу, відображеної в мозку людини; відомості проте, що індивід знає, припускає, думає, уявляє про об'єкти світу.

Методика семантичного поля – спосіб дослідження лексико-семантичних систем двох чи більше мов, який полягає в тому, що семантичне поле однієї мови накладається на відповідне поле іншої і таким чином устанавлюються їхні відмінності, зумовлені неоднаковим членуванням мовами навколишнього світу.

Метод інтен-аналізу – теоретико-експериментальний підхід до вивчення інтенцій, що дозволяє виявити інтенції комунікантів, що стоять за промовою, та їх вплив на організацію дискурсу.

Метод класифікації – це метод дослідження, при якому досліджуваним пропонують класифікувати представлену множину об'єктів (стимулів), розбити їх на групи (здебільшого кількість груп і об'єктів у групі не обумовлюють). Метод класифікації застосовують не лише до слів, а й і до зображень та інших найрізноманітніших об'єктів (наприклад, може йтися про знайомі постаті чи твори мистецтва).

Метод прямого шкалювання – це метод, запозичений із класичної психофізики, є простим і прямим способом отримання матриці семантичної подібності. Перед досліджуваним ставлять завдання оцінити подібність значень стимулів за допомогою градуальної шкали.

Мова – природна система комунікативних знаків і правил їх функціонування.

Мовлення – конкретно застосована мова; засоби спілкування в їх реалізації.

Мовна діяльність – це активний, цілеспрямований процес створення і сприйняття висловлювань, що здійснюється за допомогою мовних засобів у ході взаємодії людей у різних ситуаціях спілкування.

Мовна картина світу – спосіб відбиття реальності у свідомості людини, що полягає у сприйнятті цієї реальності крізь призму мовних та культурно-національних особливостей, притаманних певному мовному колективу, інтерпретація навколишнього світу за національними концептуально-структурними канонами.

Номінативна функція (лат. *nominativus* – називний) – функція позначення предметів і явищ зовнішнього світу і свідомості. Синоніми: репрезентативна функція, референтна функція.

Особистісний конструкт (від лат. *Constructio* – побудова) – створюваний суб'єктом класифікаційно-оцінний еталон, за допомогою якого здійснюється розуміння об'єктів у їх подібності між собою і відмінності від інших.

Парадигма (грец. *paradeigma* – приклад, зразок) – 1) у широкому розумінні – ряд протиставлених мовних одиниць, кожна з яких визначається відношеннями до інших; 2) у вузькому розумінні – об'єднання мовних одиниць у певні класи, де кожна з них може у мовленні бути заміненою іншою одиницею цього класу.

Піктографічні знакові системи – набори піктограм: стандартизованих зображень, розрахованих на забезпечення комунікації членам суспільства, які мають певні мовні відхилення, а також передачу інформації людям, які говорять різними мовами.

Протомова – первинна дословесна, паралінгвістична система комунікації, що складає основу комунікативної діяльності дитини перші два роки життя. Складається з протознаків – генетично успадкованих рефлексорно-рухових реакцій дитини, перетворених у сигнали спілкування.

Психолінгвістика (грец. *psyche* – душа і лінгвістика) – галузь мовознавства, яка вивчає процеси породження і сприймання мовлення в їх співвідношенні з системою мови.

Психолінгвістичні методи – методи дослідження мовних явищ, які полягають в обробці й аналізі мовних фактів, отриманих від інформантів у результаті спеціально організованих експериментів.

Психосемантика – наука, що вивчає походження, будову та функціонування індивідуальної системи знань.

Семантика – розділ семіотики, що вивчає значення одиниць мови, зокрема, слів.

Семантичний диференціал – психолінгвістичний прийом (анкетування), який полягає у використанні комплексу пар семантичних диференційних ознак для

характеристики одиниць мови (визначення відстані між значеннями слів, їх місця в лексико-семантичній системі, вивчення звукосимволізму тощо).

Слово – основна структурно-семантична одиниця мови, яка співвідноситься з предметами, процесами, явищами дійсності, їхніми ознаками та відношеннями між ними, вільно відтворюється у мовленні й служить для побудови висловлень.

Статистичні методи – сукупність операцій та обчислень, використовуваних математичною статистикою для аналізу великих масивів даних, що підлягають дії значної кількості факторів, які неможливо індивідуалізувати.

Суб'єктивне шкалювання – це широкий клас дослідних і психодіагностичних методик, що передбачають збір певних суб'єктивних оцінок із застосуванням явних (як, наприклад, у методиці семантичного диференціалу) або неявних (як у методиках ранжирування, вільної сортування, парних порівнянь) шкал і подальшу обробку методами багатовимірного статистичного аналізу.

Текст – складне комунікативне явище, динамічна, впорядкована послідовність комунікативних мовних і немовних засобів (знаків або образів), що виражає певний зміст, об'єднана сумарним змістом, і доступна відносно варіативного розуміння.

Універсальний предметний код – базовий компонент мислення (в теорії Н.І. Жинкіна), система невербальних знаків, що мають характер чуттєвого відображення дійсності у свідомості: схем, образів, відчутних відбитків реальності, рухових імпульсів.

Фонема (грец. *phnema* – звук, голос) – мінімальна звукова одиниця мови, яка служить для розпізнавання й розрізнення значеннєвих одиниць – морфем і слів.

Фоносемантика (психофонетика) – розділ психолінгвістики, що вивчає емоційний зміст звуків мови.

Центр Брока – центр мови, що знаходиться у задній частині лобової частки лівої півкулі (у лівшій - у правому).

Центр Верніке – центр мовлення, що знаходиться у скроневій частині лівої півкулі.

Предметний покажчик

- Алалія 71
- Асоціативний експеримент 24, 71

- Бліссимволіка 71

- Вправа 30

- Герменевтика 20, 71
- Гіпотеза вроджених мовних структур 71
- Гіпотеза Сепіра –Уорфа 71
- Гіпотетико-дедуктивний метод 71
- Глибинна структура 71
- Глотогенез 71
- Гносеологічна функція мови 71, 72
- Граматична категорія 71
- Граматичне значення 71, 104. 122

- Двомовність 71
- Денотат 71
- Детермінація 71
- Дискурс 34, 35, 71, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 155, 161, 164, 167

- Егоцентрична мова 71
- Етимологія 72
- Етнолінгвістика 72

- Закон мовної економії 72
- Знак 72, 86, 135
- Значення 95, 99, 104, 105, 111,
- Зовнішнє мовлення 72

- Інтент-аналіз 24
- Іntenції 72
- Інтерференція 72

- Когнітивна лінгвістика 72
- Когнітивна семантика 72
- Когнітивна функція мови 72
- Когнітологія 72
- Код 57, 72, 93, 106, 108
- Конативна функція мови 72
- Конвергенція 72
- Конотація 72
- Контент-аналіз 24, 32, 72
- Концепт 25, 72
- Критичний період 47

- Лінгвістика 72, 107

- Методика семантичного поля 72

Метод доповнення 23
Методика особистісних конструктів 24
Метод інтент-аналізу 73
Метод класифікації 73
Метод прямого тлумачення слів 23
Метод прямого шкалювання 73
Младограматика 21
Мова 19, 21, 29, 47, 49, 73, 99, 100, 105, 106, 107, 108
Мовленнєвий акт 29
Мовлення 19, 29, 30, 47, 49, 73, 95, 96, 99, 100, 101, 102
Мовна діяльність 38, 73
Мовна картина світу 73

Навичка 30, 107, 122
Непрямий метод 23
Номінативна функція 73

Онтогенез 46, 106
Особистісний конструкт 73

Парадигма 73
Переклад 38
Піктографічні знакові системи 73
Протомова 73
Прямий метод 23
Психолінгвістика 21, 22, 53, 73
Психолінгвістичний метод 73, 160
Психосемантика 73
Психофізіологічний метод 23

Семантика 72, 73
Семантичний диференціал 73, 172
Слово 30, 48, 74, 105, 106, 111
Смисл 30, 38, 98, 125
Спілкування 29, 57, 99, 100, 101, 107
Сприймання мови 38
Статистичні методи 23, 34, 74
Суб'єктивне шкалювання 74

Текст 20, 29, 31, 74, 100, 105, 108

Уміння 30, 100, 118
Універсальний предметний код 74

Фонема 74
Фоносемантика 74

Центр Брока 74
Центр Верніке 74

Довідково-інформаційний матеріал

Стаття Г.В. Дьяконова, Т.В.Слободяник «Психологічні особливості діалогічної проєктивної методики незавершених речень»

(Дьяконова Г.В., Т.В.Слободяник. Психологічні особливості діалогічної проєктивної методики незавершених речень / Г. В. Дьяконова, Т. В. Слободяник // Психолінгвістика [зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди. – 2009. – №3. – С. 40-47]).

УДК 159.9

У статті розглядається діалогічний підхід до розробки проєктивної методики незавершених речень і виділяється три рівні проєктивно-діалогічної діагностики (об'єктний, суб'єктний та інтерсуб'єктний), кожний з яких представлений декількома шкалами-параметрами особистісно-комунікативної діагностики. Особлива увага звертається на характеристику особливостей об'єктного рівня проєктивно-діалогічної діагностики.

Ключові слова: діалогічний підхід, проєктивна методика, рівні діагностики, параметри, об'єктний, суб'єктний, інтерсуб'єктний.

В статье рассматривается диалогический подход к разработке проективной методики незавершенных предложений и выделяется три уровня проективно-диалогической диагностики (объектный, субъектный и интерсубъектный), каждый из которых представлен несколькими шкалами - параметрами личностно-коммуникативной диагностики. Особое внимание уделяется характеристике особенностей объектного уровня проективно-диалогической диагностики.

Ключевые слова: диалогический подход, проективная методика, уровни диагностики, параметры, объектный, субъектный, интерсубъектный.

In the article is examined a dialogic approach to the working out of projective methods of uncompleted sentences and three levels of projective-dialogic diagnostics (objective, subjective and inter subjective) are distinguished, each of which is presented by a few scales-parameters of personality-communicative diagnostics. The special attention is paid to the description of characteristic features of objective level of projective-dialogic diagnostics.

Key words: dialogic approach, projective methods, level of diagnostics, parameters, objective, subjective and intersubjective.

Постановка проблеми. Останніми роками психологи все активніше розвивають діалогічний підхід до вивчення різноманітних психологічних явищ [1; 3; 6]. У роботах деяких психологів [5; 7; 9] розглядається питання про специфіку методів діалогічного дослідження, яка визначається гуманітарно - духовним і екзистенційно-онтологічним змістом істинно діалогічних відносин і взаємодій між людьми.

Виходячи з цих ідей, ми висуваємо припущення, що такому методу проєктивного дослідження як незавершені речення можна надати істотний діалогічний зміст і на цій основі розробити нову методику психологічного дослідження особливостей взаємин між людьми, що розкриває психологічні особливості їх особистості.

Актуальність розробки нової методики психологічної діагностики особливостей міжособистісних відносин і особливостей особистості полягає в тому, що розробка діалогічних методів психодіагностики збагачує арсенал сучасних методів психологічної діагностики міжособистісних відносин особистості й відкриває перспективи використання даної методики в дослідницькій і практичній діяльності психолога.

Не дивлячись на те, що проєктивні методи (а також метод незавершених речень) використовуються в психології вже багато десятків років, слід сказати, що проблема створення діалогічних проєктивних методів (і зокрема, діалогічної версії методики

незавершених речень) ще ніким не ставилася в психологічній науці. Тому проведене нами дослідження має науково-теоретичну і емпірико-методичну новизну.

Мета цієї роботи полягає в методичній розробці й емпіричному дослідженні діалогічної проективної методики (незавершених речень).

Виклад основного матеріалу. Вихідним принципом діалогічного проективного опитувальника є припущення про те, що поєднання займенників

З дієсловами різного психологічного змісту викликать у опитуваних проєкції (перцептивні, емоційні, інтелектуальні, ДІЄВІ, ЦІННІСНІ, смислові й ін.), відповідні змісту цих дієслів.

Наступна особливість діалогічного проективного опитувальника полягає в тому, що діалогічна психодіагностика здійснюється за допомогою незавершених речень трьох суб'єктних типів: "Я-", "Ти-" і "Ми-тверджень" (або "Я-", "Ти-" і "Ми-проєкції").

Відповідно до уявлень діалогічної концепції Г. О.Ковальова [7, с.44-45], вважаємо, що незавершені речення діалогічного проективного опитувальника створюють стимульно-проективну основу для віддзеркалення різних рівнів психічної й особистісної активності опитаних: об'єктного, суб'єктного і інтерсуб'єктного.

Оскільки основне завдання даної роботи полягає в розкритті принципових особливостей нашого підходу, то вважаємо за доцільне розглянути особливості і результати емпіричного дослідження об'єктних шкал діалогічного проективного опитувальника, які дозволяють показати основні особливості діалогічної методики незавершених речень[4].

У число об'єктних шкал розробленої нами методики входять наступні шкали: раціонально-когнітивна, перцептивно-мнемічна, тілесно-кінестетична, дієво-вольова, прагматично-маніпулятивна і темпоральна (орієнтації в часі життя один одного).

Раціонально-когнітивна шкала складається із тверджень "Я-проєкції", "Ти - проєкції" і "Ми-проєкції", які вказані в нижченаведеній таблиці 1.

Таблиця 1
Раціонально-когнітивна шкала (№1)

| Я-проєкція | Ти-проєкція | Ми-проєкція |
|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| | | Ми один про одного... |
| Я про тебе... | Ти про мене... | Ти знаєш, що ми... |
| Я знаю, що ти... | Ти знаєш, що я... | Я знаю, що ми... |
| Я про тебе... | Ти про мене... | Ти думаєш, що ми... |
| Коли я думаю про тебе... | Коли ти думаєш про мене... | Я думаю, що ми... |
| Я думаю, що для тебе... | Ти думаєш, що для мене... | Ми думаємо, що для нас... |
| Коли я говорю про тебе... | Коли ти говориш про мене... | Ми говоримо один про одного... |
| Коли я аналізую тебе... | Коли ти аналізуєш мене... | Коли ми аналізуємо один одного... |
| 7 | 7 | 8 |

У нашому дослідженні брали участь три категорії опитуваних: старшокласники, студенти машинобудівного технікуму і дорослі люди (вчителі, батьки, працівники міліції,

митники, домогосподарки й ін.). У кожній категорії було по 20 представників чоловічої і жіночої статі.

Контент-аналіз відповідей на перше незавершене речення раціонально - когнітивної шкали “Я про тебе...” (форма “Я-проекції”) показав, що школярі дали такі завершення речень: думаю (14), хорошої думки (8), часто мрію (6), знаю все (6). Студенти технікуму дали такі варіанти завершень: думаю (14), все знаю (12) хорошої думки (7) і майже не думаю (5). Дорослі опитувані відповіли так: все знаю (16), майже не думаю (12), думаю (9).

Контент-аналіз відповідей опитаних на перше незавершене речення “Ти про мене...” (форма “Ти-проекції”) виявив наступні найбільш типові варіанти завершення речень. Старшокласники вважають, що “Ти про мене”: хорошої думки (15), все знаєш (12), нічого не знаєш (6) завжди думаєш (4). Студенти технікуму вважають, що “Ти про мене”: думаєш (16), все знаєш (14), згадуєш (6). Дорослі люди дають відповіді: думаєш (15), все знаєш (12), іноді згадуєш (8).

Відповіді на перше незавершене речення “Ми один про одного...” (форма “Ми-проекції”) такі. Старшокласники: знаємо все (18), майже все знаємо (7), нічого не знаємо (6), думаємо (4). Студенти технікуму: думаємо (15), все знаємо

(9), згадуємо (8), піклуємося (6). Дорослі опитувані: думаємо (12), згадуємо (10), піклуємося (8), говоримо (7).

Таким чином, завершення перших речень опитуваними трьох груп показує, що перше речення даної шкали (у формах “Я-, Ти - і Ми-проекцій”) дійсно відображає перш за все раціонально-когнітивний зміст, що наочно видно по найбільш частих варіантах відповідей про “знання”, “думання”, “згадування” тощо.

Відповіді опитаних на друге незавершене речення раціонально-когнітивної шкали “Я знаю, що ти...” (форма “Я-проекції”) істотно відрізняються і виглядають таким чином. Старшокласники “знають, що ти”: хороший (14), мене любиш (12), думаєш про мене (7), найкращий (7). Студенти технікуму “знають, що ти”: мене любиш (16), тільки мій (12), кращий в світі (8). Дорослі “знають, що ти”: мене любиш (14), кращий в світі (12), думаєш тільки про мене (7), ти тільки мій (5).

Завершуючи друге речення “Ти знаєш, що я...” (форма “Ти-проекції”), старшокласники пишуть: люблю тебе (15), найкращий (12), люблю тільки тебе (8); студенти технікуму говорять: знаю все про тебе (15), тільки твій (12), люблю тебе (10); а дорослі указують: люблю тільки тебе (16), думаю про тебе (12) нам добре разом (10).

Нарешті, третє речення “Ти знаєш, що ми...” (“Ми-проекція”) старшокласники дали такі відповіді: любимо один одного (14), подобаємося один одному (8), ми - хороша пара (6). Студенти технікуму указують, що вони хороша пара (16), люблять один одного (14), тільки один для одного (4). Дорослі відзначають, що вони: люблять один одного (17), дуже різні (4).

Усі ці відповіді ставлять під сумнів те, що даний тип речень виражає раціонально-когнітивний зміст, бо насправді тут йдеться не про раціонально- інформаційне знання про партнера, а про знання про любовні почуття і відносини, про визнання унікальності партнера.

Не дивлячись на значну схожість відповідей опитуваних трьох груп - старшокласників, студентів технікуму і дорослих людей - неважко побачити і ряд деяких характерних особливостей відповідей різних категорій опитуваних, що, очевидно, пов'язано з їх соціально-груповими особливостями (віком, освітою, родом занять і ін.).

Звернувшись до питань перцептивно-мнемічної шкали (Табл. №2), ми бачимо аналогічну картину загального характеру відповідей опитуваних.

Таблиця 2
Перцептивно-мнемічна шкала (№2)

| Я-проекція | Ти-проекція | Ми-проекція |
|--|---------------------------------|--|
| | Коли ти бачиш мене... | |
| Коли я бачу тебе... | Ти пам'ятаєш, як я... | Якщо ми бачимо з тобою... Ми пам'ятаємо, як кожен з нас... |
| Я пам'ятаю, як ти... | Коли ти слухаєш мене, то... | Коли ми слухаємо один одного... |
| Коли я слухаю тебе, то... | Ти пам'ятаєш, що я... | Ми пам'ятаємо, що ми... |
| Я пам'ятаю, що ти... Коли я спостерігаю за тобою ... | Коли ти спостерігаєш за мною... | Спостерігаючи один за одним... . |
| Коли я чую твій голос... | Коли ти чуєш мій голос... | Коли ми чуємо голос один одного... |
| Коли я бачу твою усмішку... | Коли ти бачиш мою усмішку... | Коли ми бачимо, що ми посміхаємося... |
| 7 | 7 | 7 |

Так, на перше твердження даної шкали “Коли я бачу тебе...” (форма “Я - проекції”) старшокласники, студенти технікуму і дорослі відповідають, що вони “посміхаються”, (23 - 14 - 13), [5] радіють (4 - 12 - 21), люблять (7 - 0 - 0).

Завершуючи перше твердження у формі “Ти-проекції” - “Коли ти бачиш мене...”, опитувані указують: “ти посміхаєшся” (27 - 18 - 12), “я дивлюся на тебе, бачу тебе” (14 - 0 - 23). Закінчуючи друге незавершене твердження “Я пам'ятаю, як ти...” (“Я”- форма), опитувані відповідають так: посміхаєшся (15

- 15 - 0), твій погляд (19 - 14 - 19). Твердження “Ти пам'ятаєш, як я..(“Ти”- форма) отримує завершення: люблю тебе (19 - 17 - 19). Проте, фраза “Ми пам'ятаємо, як кожний з нас...” (“Ми”- форма) викликає у опитуваних різні варіанти відповідей: старшокласники згадують як ходили в кіно (6) і цілувалися (2); студенти технікуму - що вони люблять один одного (15), як поводитися вперше (13) і хвалили один одного (12); а дорослі - що вони шукають своє минуле (8), знають один одного (6) і не мали рацію (5).

Фактично, знову бачимо, що зміст відповідей на твердження перцептивно - мнемічної шкали також носить не стільки перцептивно-мнемічний, скільки інтимно-душевний характер. Це примушує припустити, що первинні назви раціонально-когнітивної і перцептивно-мнемічної шкал слід розглядати скоріше як умовні назви, ніж як точні позначення реального змісту способів завершення тверджень перших двох об'єктних шкал.

Аналіз результатів дослідження дозволяє вважати, що своїй назві набагато більше відповідають доповнення опитуваними незавершених тверджень тілесно-кінестетичної шкали (Табл. № 3).

Таблиця 3
Тілесно-кінестетична шкала (№ 3)

| Я-проекція | Ти-проекція | Ми-проекція |
|---|-----------------------------------|---|
| | Коли ти бачиш мою фігуру... | |
| Коли я бачу твою фігуру... мене твоє тіло... | Для тебе моє тіло... | Наше тіло для нас... |
| Коли я дивлюся тобі в очі... | Коли ти дивишся мені в очі... | Коли ми дивимося один одному в очі... |
| Для мене твоя особистість... | Для тебе моя особистість... | Наші особистості для нас... |
| Твій зовнішній вигляд для мене... | Мій зовнішній вигляд для тебе... | Наш зовнішній вигляд для нас... Те, як ми одягаємося, для нас... |
| Те, як ти одягнений, для мене.. | Те, як я одягнений, для тебе... | Наші зачіски для нас... Наші рухи для нас... |
| Твоя зачіска для мене... | Моя зачіска для тебе... | Коли ми відчуваємо наше рукоствискання... |
| Твої рухи для мене... | Мої рухи для тебе... | Коли ми обіймаємо один одного... |
| Коли я відчуваю твою руку... | Коли ти відчуваєш мою руку... | Коли ми дивимося один одному в обличчя... |
| Коли я обіймаю тебе... | Коли ти обіймаєш мене... | |
| Коли я дивлюся в твоє обличчя... | Коли ти дивишся мені в обличчя... | |
| 11 | 11 | 10 |

Проте, відповіді опитуваних на твердження дієво-вольової шкали (Табл. №4) знову виражають скоріше загальний життєвий і духовно-ціннісний, ніж суб'єктно-діяльнісний зміст (що відповідає її назві).

Таблиця 4
Дієво-вольова шкала (№4)

| Я-проекція | Ти-проекція | Ми-проекція |
|---|--|---------------------------------|
| | | Ми робимо з тобою... |
| Я роблю тобі... | Ти робиш мені... | Наші рішення для нас... |
| Твоя думка для мене... Я роблю для тебе... | Моя думка для тебе... Ти робиш для мене... Ти можеш зі мною... | Ми робимо для себе... |
| Я можу з тобою... | Ти готовий зі мною... Моя воля для тебе... | Ми можемо з тобою... |
| Я готовий з тобою... Твоя воля для мене... Я впливаю на тебе... | Ти впливаєш на мене... | Ми готові з тобою... |
| | | Наша воля для нас... |
| | | Ми впливаємо один на одного. .. |
| 7 | 7 | 7 |

Завершення речень прагматично-маніпулятивної шкали (Табл. № 5) має змішаний характер: приблизно половина тверджень розкриває деякі особливості впливу і взаємовпливу партнерів, а інша половина відповідей відображає глибші інтросуб'єктно-життєві взаємини між партнерами.

Таблиця 5
Прагматично-маніпулятивна шкала (№5)

| Я-проекція | Ти-проекція | Ми-проекція |
|---|-------------|---|
| Ти потрібний мені... Я потрібний тобі... | | Ми потрібні один одному... |
| Я управляю тобою... Ти управляєш мною... | | Ми управляємо один одним... |
| Ти мені зручний... Я тобі зручний... | | Ми зручні один одному... Ми використовуємо один одного... |
| Я тебе використовую... Ти мене використовуєш... | | Ми граємо один одним... Ми указуємо один одному... |
| Я граю тобою... Ти граєш мною... | | Ми примушуємо один одного... |
| Я указую тобі... Ти указуєш мені... | | Ми обдурюємо один одного... |

Я примушую тебе... Ти примушуєш мене...

Я обдурюю тебе... Ти обдурюєш мене...

8

8

8

Нарешті, з'ясовується, що остання об'єктна шкала - темпоральна (Табл. № 6) - також відображає не стільки події життя та біографічні особливості партнерів і їх взаємин, скільки характеризує їх психологічні особливості (у минулому) і затверджує загальні життєві цінності і духовні взаємини - в майбутньому.

Крім відповідей опитаних на об'єктні шкали в нашому дослідженні, ми також отримали експериментальні матеріали за суб'єктними шкалами діалогічного проективного опитувальника (емоційно-афективна, мотиваційно - цільова, кооперативна, конфліктна, відособлення, ідентифікації, ігрова і моральна) і за інтрасуб'єктними шкалами (етична, розуміння і співчуття).

Таблиця 6
Темпорально-смилова шкала (№6)

| Я-проекція | Ти-проекція | Ми-проекція |
|---------------------------------|---------------------------------------|--|
| Я завжди... | Ти завжди... | Ми завжди... |
| Я думаю, що у минулому ти... | Ти думаєш, що у минулому я... | У минулому ми... Ми думаємо, що в |
| Я думаю, що в майбутньому ти... | Ти думаєш, що в майбут- ньому я... | майбутньому... Ми знаємо, що недавно ми... |
| Я знаю, що недавно ти... | Ти знаєш, що недавно я... | Ми здогадуємося, що скоро |
| Я здогадуюся, що скоро ти... | Ти здогадуєшся, що скоро я... | ми... |
| Я вважаю, що в даний час ти... | Ти вважаєш, що в даний час я... | Ми вважаємо, що в даний час |
| Я бачу, що ти зараз зі мною... | Ти бачиш, що зараз я з то- бою... | Ми бачимо, що зараз ми... Ми відчуваємо, що скоро ми... |
| Я відчуваю, що скоро ти... | Ти відчуваєш, що скоро я... | В майбутньому ми один для одного... |
| В майбутньому ти для мене... | В майбутньому я для тебе... | В майбутньому ми один з одним... |
| В майбутньому я з тобою... | В майбутньому ти зі мною... | |
| 10 | 10 | 10 |

Ціннісно-особистісна, атрактивна, співтворчість, потенційна, любовна, духовна і екзистенційна). Проте аналіз емпіричних матеріалів за цими шкалами виходить за межі цієї публікації. Однак, вважаємо такий напрям досліджень цінним і важливим. Також

припускаємо, що розвиток даного напрямку діалогічних досліджень дозволить отримати нові знання про психологію міжлюдських взаємин і приведе до створення оригінальних та повноцінних діалогічних проєктивних тестів.

Висновки. Підводячи підсумки, вважаємо за потрібне зазначити, що методична розробка й емпіричне дослідження діалогічної проєктивної методики (незавершених речень) має значну наукову цінність, оскільки дана методика має достоїнства проєктивних методів і розкриває ракурси діалогічних відносин та діалогічного буття особистості.

З огляду на це, перспективними напрямками наших подальших досліджень діалогічно-проєктивних методів є: 1) дослідження особливостей суб'єктного й інтерсуб'єктного рівнів психічної та особистісної активності опитуваних (суб'єктні та інтерсуб'єктні шкали опитувальника); 2) змістовно-смілова інтерпретація методико-психологічних особливостей діалогічного проєктивного опитувальника (незавершених речень); 3) співставлення особливостей психодіагностики за діалогічно-проєктивними методами з іншими методами психологічної діагностики особливостей спілкування та особистості людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Діалогічні універсали сучасного гуманізму / Г. О. Балл // Гуманітарні науки. - 2001. - № 1. - С. 4-11.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. - М.: Советская Россия, 1979. - 320 с.
3. Библер В. С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога / В. С. Библер. - М.: Политиздат, 1975. - 399 с.
4. Библер В. С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. - М.: ИПЛ, 1991. - 413 с.
5. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г. В. Дьяконов - Кировоград: РИО КГПУ им. В. К. Винниченко, 2007. - 847 с.
6. Ковалев Г. А. Психология воздействия: автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора психол. наук: спец. 19.00.01. "Общая психология, история психологии" / Г. А. Ковалев. - М.: Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1991. - 51 с.
7. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии - три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии, 1987. - № 2. - С. 41-49.
8. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии / Т. А. Флоренская. - М.: Институт психологии АН СССР, 1991. - 244 с.
9. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: наука о душе / Т. А. Флоренская. - М.: Гуман.-издат. центр ВЛАДОС, 2001. - 208 с.
10. Флоренская Т. А. Психологические проблемы диалога в свете идей М. М. Бахтина и А. А. Ухтомского / Т. А. Флоренская // Общение и развитие психики / под ред. А. А. Бодалева. - М.: Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1986. - С. 21-31.
11. Флоренская Т. А. Я - против "Я" / Т. А. Флоренская. - М.: Знание, 1985. - 80 с.

Прямий (вільний) асоціативний тест

Для проведения теста следует подготовить группу слов-стимулов в количестве 30-40 единиц, относящихся к различным частям речи — существительным, глаголам, прилагательным, наречиям. Желательно ориентироваться при этом на частоту встречаемости этих слов, что можно установить по частотному словарю или по словарю ассоциативных норм русского языка.

В крайних случаях можно ограничиться списком из 10 слов-стимулов или провести эксперимент во время двух-трех предъявлений.

Инструкция испытуемым: «В ответ на предъявленное слово-стимул запишите в своих тетрадах любое слово, пришедшее вам в голову». Экспериментатор зачитывает список слов-стимулов так, чтобы после каждого оставалось 5-6 секунд, необходимых для записи реакции. При наличии соответствующей аппаратуры целесообразно фиксировать индивидуальное время ассоциативной реакции для его последующего анализа.

Список слов - стимулов

| | | | |
|-----|----------|-----|-----------|
| 1. | Армия | 16. | Петь |
| 2. | Музыка | 17. | Горький |
| 3. | Болезнь | 18. | Дверь |
| 4. | Рука | 19. | Гулять |
| 5. | Гладкий | 20. | Ветер |
| 6. | Свистеть | 21. | Цветок |
| 7. | Сладкий | 22. | Праздник |
| 8. | Окно | 23. | Лекарство |
| 9. | Спать | 24. | Ботинок |
| 10. | Погода | 25. | Блестящий |
| 11. | Дерево | 26. | Кричать |
| 12. | Танцы | 27. | Соленый |
| 13. | Врач | 28. | Стена |
| 14. | Нога | 29. | Ходить |
| 15. | Мягкий | 30. | Солнце |

Для установления ассоциативных зависимостей между стимулами и реакциями испытуемые составляют таблицу.

| Стимул | Логическая реакция | | Грамматическая реакция | |
|--------|--------------------|----------------|------------------------|-------------------|
| | центральная | периферическая | синтагматическая | парадигматическая |
| | | | | |

1
2
3
4
5
6
30

Всего, в %

После выполнения ассоциативного эксперимента последовательно сравниваются между собой пары стимул—реакция по двум категориям: логические и грамматические реакции. Логические реакции, в свою очередь, делятся на подгруппы центральных и периферических, грамматические — на подгруппы синтагматических и парадигматических.

Логические связи — это связи по смыслу между стимулами и реакциями. Если такая связь есть (например, армия — солдат или болезнь — смертельная), то ставится любой опознавательный знак (типа галочки) в графу «центральная логическая реакция». Если же эта связь отсутствует, то галочку ставят в графе «периферическая логическая реакция» (например, армия — танец или болезнь — еда). Увеличение периферических ассоциативных реакций свидетельствует о плохом знании языка, нарушении динамических особенностей — заторможенность, скачкообразность мыслительных процессов и т. п. Для взрослых носителей языка характерно преобладание центральных ассоциативных реакций — не менее 65 % от общего количества предъявленных стимулов.

С точки зрения грамматического критерия также можно выделить два варианта ответных реакций: синтагматические и парадигматические. Под синтагматическим вариантом связи между словом-стимулом и словом-реакцией понимается связь между разными грамматическими категориями, например между существительными и прилагательными или глаголами и наречиями (хороший — поступок, дождь — идет). Под парадигматическими реакциями испытуемых понимается связь в пределах одной грамматической категории (хороший — плохой, дождь — грязь). Увеличение синтагматических реакций свидетельствует о комплексности мышления, неумении испытуемого выделять рядоположные объекты и их признаки. Эта комплексность мышления, по мнению Л. С. Выготского, составляет специфику детского мышления с его синкретизмом, комплексностью: предмет или признак видятся вместе с дополняющими их аксессуарами (характерная ассоциативная реакция у детей: экскаватор — копает, мальчик — дерется, молоко — белое). Для взрослых носителей русского языка характерно преобладание парадигматических ассоциативных реакций — не менее 70%. Увеличение синтагматических реакций свидетельствует о недостаточности аналитических операций, о некотором инфантилизме мышления. Иногда это может быть следствием индивидуально-психологических особенностей испытуемого вроде правосторонней асимметрии мозга (тип художника).

Слова-стимулы могут отражать профессиональные особенности лексической структуры, эмоциональное отношение к действительности — положительное, отрицательное или нейтральное, степень конкретности—абстрактности. В некоторых прикладных аспектах, например в криминалистике, разными реакциями на разные стимулы пользуются с целью выявить причастность к событиям. Обычно в таких случаях после двух-четырёх нейтральных слов предъявляли эмоциональное слово, затем снова

одно-два нейтральных (например, т р а м в а й, окно, сумка, ш к о л а, ЧЕСТЬ, до ж д ь). Для таких экспериментов очень ценными являются показатели времени реакции. На эмоциональные слова обычно время реакции резко возрастает, иногда в 2 с лишним раза. В данных случаях, скорее всего, работают механизмы психологической защиты.

На основании свободного ассоциативного эксперимента можно также, сравнивая ответы-реакции разных испытуемых, найти наиболее частые, общие, что может привести к построению ассоциативных норм любого языка, в том числе русского. Такими были первые эксперименты К. Юнга, который сравнивал общность ассоциативных реакций у своих пациентов в клинике. Юнг установил, что родственники или представители одной и той же профессии (у него — адвокаты) чаще всего дают одинаковые реакции. Можно также составить поле семантических множителей для определенного стимула. Для этого целесообразно воспользоваться формулой американского психолога Клода Нобла:

$$K = \frac{n-1}{N}$$

где n — общее количество совпавших реакций,

N — общее количество всех реакций.

На основании полученных экспериментальных показателей можно построить самостоятельные семантические микросистемы, которые оказываются очень удобными для формализации семантической структуры языка.

Например, если для слова-стимула «армия» было получено несколько совпавших ответов типа «солдат», «сражение», «приказ» и т. д., то семантическая микросистема для стимула «армия» будет иметь следующий вид:

| | | | |
|---------|----------|--------|------------|
| | армия | | |
| солдат | сражение | приказ | дисциплина |
| генерал | победа | | сапоги |

Семантические микросистемы позволяют лучше усваивать чужую языковую систему, восстанавливать умственную работоспособность, осуществлять более точный и выразительный перевод, в том числе и машинный. Пока что машинный перевод, основанный на пословном переводе, без редактирования и привлечения подходящих слов из семантических микроструктур, выглядит достаточно неуклюже. Например, перевод с английского языка начала поэмы «Евгений Онегин» звучит, как «Источник дядя наиболее оплаченных в срок правил, когда не для забавы упал больным, это он, чтобы уважать себя, вынудил, и лучше изобретать мог бы не».

Социальные психологи, продолжая исследования К. Юнга, нашли, что чем чаще испытуемые дают одинаковые ассоциативные реакции, тем больше оснований говорить о таком социально-психологическом феномене, как «сплоченность». Очевидно, причины этого явления следует искать в одинаковой направленности сознания.

В то же время специалисты по массовым коммуникациям, особенно по прикладным вопросам, например рекламным слоганам, заголовкам статей, считают одинаковость реакций доказательством низкой оригинальности, штампов в мышлении. Они рекомендуют всячески избегать прогнозируемые ассоциации с целью привлечь внимание.

Чрезвычайно большой интерес вызывает психологический анализ ассоциативных реакций на родном и неродном языках. С этой целью экспериментатор вначале проводит свободный ассоциативный тест на родном языке, а затем, спустя некоторое время, на неродном. Обычно это изучаемый язык, но у билингвов может быть и второй язык, которым они владеют так же свободно, как и первым. Инструкция во втором случае следующая: «В ответ на предъявленное слово-стимул запишите любое слово, пришедшее вам в голову на иностранном языке». При анализе результатов строится точно такая же матрица, как и ранее, с распределением типов ответов по логическим и грамматическим реакциям. Чаще всего, особенно в случаях неполного владения вторым языком, резко увеличивается число периферических случайных реакций, вплоть до повторения слова-

стимула или его перевода. За счет этого уменьшается количество синтагматических грамматических реакций, так как испытуемые не прошли этапа овладения слитными, комплексными представлениями. Целесообразно также рассчитать коэффициент совпадения реакций на родном и неродном языках, который, по мнению ряда авторов, определяет степень свободного или переводного билингвизма каждого испытуемого.

$$K_{\text{совп.реакций}} = \frac{\text{совп.реакций}}{\text{всех реакций}} * 100\%$$

При коэффициентах более 50 % билингвизм проявляется в продвинутой форме, и чем он выше, тем больше доказательств свободного владения двумя и более языковыми структурами. Предполагается, что при единой сенсорно-перцептивной базе ассоциативные реакции или полностью совпадут, или хотя бы совпадут по семантическому пространству (например, русская реакция на стимул «армия» может быть «солдат», а английская — «general»). При коэффициентах менее 50 % билингвизм носит переводной и явно недостаточный для свободного общения характер. Интересно отметить, что в некоторых иммиграционных центрах, например в Канаде, этот ассоциативный эксперимент называют тестом для иммигрантов и по его результатам определяют будущее трудовое и профессиональное использование въезжающего в другую страну и тем самым — в чужую языковую стихию. Лица, показавшие невысокие результаты, могут рассчитывать только на малопрофессиональные, не требующие активного взаимодействия места работы.

На базе свободного ассоциативного эксперимента построена также проективная методика «Незаконченные предложения», когда испытуемым предъявляются не один словесный стимул, а несколько, вдобавок объединенные грамматическими связями. Испытуемые должны дополнить эти «начала» предложений любыми подходящими словами, чтобы целое предложение носило характер законченного высказывания. В клинике хорошо известны такие виды «незаконченных предложений», как тесты на агрессивность, семейные отношения и другие. В целях ознакомления с этими типами ассоциативных свободных экспериментов испытуемым предлагаются фрагменты теста «Незаконченные предложения», предложенного польскими психологами и предназначенного для оценки эгоцентризма.

Задание для испытуемых. Допишите несколько любых слов к предложенным, чтобы получилось связное высказывание.

Образцы предложенных начал предложений:

- В ситуации...
- Легче всего...
- Чем дальше...
- По сравнению...
- В действительности...
- Несколько лет назад...
- Это неверно, что...
- Будет время, когда...
- проблема в том, что...
- Самая большая...

При анализе экспериментальных результатов подсчитывается количество личных местоимений «Я» или их падежных форм («мне», «мною», «для меня»), которое и является мерой эгоцентризма. На основании имеющихся групповых норм можно предположить, что увеличение количества личных местоимений от 2-3 и выше свидетельствует об увеличении эгоцентризма, направленности на себя.

На основе свободного ассоциативного эксперимента построен и широко применяется в практике подбора совместимых людей в группах парный ассоциативный тест (проба с лидером). Сущность его состоит в том, что вербальные стимулы предъявляются одновременно двум испытуемым, и они одновременно должны отвечать любыми словами, пришедшими им в голову. Парный ассоциативный тест позволяет установить лидера в диаде: для лидера характерны более короткое время реакций, более громкий уверенный голос, меньшее количество задержек и пропусков, большее количество реакций соответствует центральным и парадигматическим типам. Отмечается также навязывание своих ассоциаций второму члену группы — ведомому.

В учебных условиях целесообразно использовать демонстрационный вариант парного ассоциативного теста. Для этого двое испытуемых выполняют указания экспериментатора (преподавателя), а все остальные выступают в качестве наблюдателей — экспертов.

Инструкция для испытуемых. «В ответ на предъявленное слово-стимул отвечайте любым словом, пришедшим в голову». Наблюдая за поведением обоих участников эксперимента, эксперты определяют их особенности и тенденции к лидерству или ведомости.

Стаття І.М. Румянцевої

«Речь: языковое и психическое (о психолингвистических универсалиях)»

(Румянцева И. М. Речь: языковое и психическое (о психолингвистических универсалиях / И. М. Румянцева // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» [збірник наукових праць]. – Переяслав-Хмельницький. – 2006. – Вип.9. – С.109-113).

У отечественных психолингвистов-языковедов настолько сильны до сих пор «сосюрские» традиции чистой лингвистики, что даже в своих психолингвистических работах, несмотря на настоятельные требования времени к объединению языкознания с психологией, они стараются эти области науки развести как можно дальше, а в своих исследованиях речи выделять только лингвистические феномены. Эти традиции, восходящие к дихотомии «язык-речь», отражаются в стремлении все противопоставить. Так, например, мы встречаем в одной из работ такие положения: «1. Лингвистика противопоставляет язык как систему языку как процессу (речи)... 2. Современная психология речи противопоставляет механизм (языковую способность) и процесс (речевую деятельность)... 3. Для психолингвистики характерно противопоставление языка как системы и языка как способности (языка как речевого механизма)» [19, с. 62–63]. А также, отмечая современный виток в развитии психолингвистики, авторы работы предполагают противопоставление – «триада «язык – языковая способность – речевая деятельность» [19, с. 62].

Не будем спорить, противопоставления исследуемых явлений на начальных, аналитических, стадиях их изучения и на определенных уровнях развития науки вполне оправданны и даже необходимы, поскольку позволяют, абстрагируясь от самого феномена, строить его аппроксимированные модели с целью изучения принципов функционирования этого феномена. Однако аналитический этап исследования всегда предполагает последующий этап синтеза, и современный уровень развития науки не только допускает, но и настоятельно требует приступить к его осуществлению, потому что настало время (и современные научные данные этому способствуют) уже не противопоставлять, а объединять и рассматривать исследуемые явления не только во всей их полноте и многогранности, но и с применением данных смежных наук, т. е. междисциплинарно.

Далее в цитируемой работе указывается, что «следует различать: а) язык как абстрактную надындивидуальную систему, б) языковую способность как механизм (функцию индивида), и в) речь как индивидуальный акт реализации языковой способности» [19, с. 63]. Данные положения нас заинтересовали, поскольку оказались дискуссионными: речь рассматривается в них не как феномен, принадлежащий человеку, а точнее людям вообще, которые, несмотря на массу индивидуальных особенностей (в том числе речевых), обладают целым рядом общих (в нашем случае речевых) черт, а некому индивиду, т. е. человеку, наделенному по определению особыми, характерными только ему личностными качествами.

Надо сказать, что такое понимание, когда язык квалифицируется как явление обобщенное, социальное, а речь – как явление индивидуальное, широко распространено в современном языкознании не только со времен Ф. де Соссюра, но и со времен намного более ранних – с середины XIX века. Хотя воззрения языковедов того времени и Ф. де Соссюра кардинально различались, и речь была отнесена теми и другим к явлению индивидуальному совершенно по различным причинам, тем не менее и по сей день, как результат, в языкознании сохранился вывод – речь принадлежит индивиду.

Если «языковеды второй половины XIX и начала XX века, преодолевая универсализм ... натуралистов (Шлейхер), все более и более углублялись в исследования языковых фактов и доводили свои исследования до речи отдельного человека», и таким

устремлениям – «довести исследования до индивида» – способствовали «успехи новой науки – психологии», причем в крайнем своем проявлении такие усилия «доходили до отрицания языка как достояния коллектива» [363, с. 26], то воззрения Ф. де Соссюра были совершенно обратными. Основные их положения сводятся к следующему: чтобы понять, что такое язык, говорил Ф. де Соссюр, «надо отойти от индивидуального акта и подойти к явлению социальному» [420, с. 37]. Он писал: «Изучение языковой деятельности распадается на две части: одна из них, основная, имеет своим предметом язык, т. е. нечто социальное по существу и независимое от индивида... другая – второстепенная, имеет предметом индивидуальную сторону речевой деятельности, т. е. речь, включая говорение» [420, с. 42]. Подчеркивая социальность языка и индивидуальный характер речи, Ф. де Соссюр утверждал, что язык есть «социальный элемент речевой деятельности вообще, внешний по отношению к индивиду, который сам по себе не может ни создавать язык, ни его изменять» [420, с. 39], а явление речи «всегда индивидуально, и в нем всецело распоряжается индивид; мы будем называть его речью (parole)» [420, с. 38].

Так или иначе, в сознании лингвистов закрепились формулы – язык социален, речь индивидуальна.

Совершенно очевидно, что при подобном толковании речь становится явлением, лишенным универсальных свойств, не подлежащим абстрагированию и научному обобщению, между тем – это не совсем так. Речь, безусловно в чем-то индивидуальна, т. к. принадлежит каждой отдельной личности и несет на себе отпечаток индивидуальных свойств этой личности, но она и явление социальное, если посмотреть на нее глазами науки сегодняшнего дня. Такое положение особенно существенно в нашей работе, ибо ее цель – создание обучающей системы иноязычной речи: ведь если речь индивидуальна, то вряд ли ей можно научить других людей.

Мы считаем очень важным отметить, что если лингвисты, даже психолингвисты, подходят к речи как к готовому произведению и изучают ее с точки зрения описания языковых средств (при этом уже не столь важно, что это речь индивида и как ее называть – говорение или речевая деятельность: ведь она несет в себе лингвистические, т. е. универсальные, свойства и других индивидов данного языкового сообщества и эти свойства в этой речи лишь оживают, проявляются), то мы подходим к речи как бы с обратной стороны. Перед нами стоит совершенно противоположная задача – нам нужно эту речь в индивиде «породить», причем не в одном, а сразу в нескольких – в целой группе индивидов. И если признать, что речь – это явление не только лингвистическое, но и психическое, то для того, чтобы она стала для каждого человека в группе речью личной, индивидуальной – неотъемлемой частью его ума и души, нам нужно обнаружить в этой речи те универсальные, помимо языковых, психические функции, которые составляют основу речеобразовательных механизмов, и развить их в индивидуальном направлении.

Отмечая «индивидуалистическое» направление психологии середины XIX – начала XX века, необходимо сказать, что среди всего множества работ были и такие, которые подчеркивали не только «индивидуальность», но и «социальность» речи. К таким выдающимся трудам принадлежат, в частности, работы И. А. Бодуэна де Куртенэ, А. А. Потебни, Л. В. Щербы. Так, И. А. Бодуэн де Куртенэ в статье «Языкознание или лингвистика, XIX в.» (1901) писал, что «кардинальным требованием объективного исследования должно быть убеждение в безусловной психичности (психологичности) и социальности (социологичности) человеческой речи» [473, с. 482], и в этой связи психология именуется у него базисной наукой языкознания. Он призывал проводить речевые исследования не с точки зрения индивидуальной психики, а с точки зрения опытной, экспериментальной психологии как науки объективной, имеющей дело с изучением отражения внешних воздействий на психическую жизнь человека [473, с. 483]. Эти идеи И. А. Бодуэна де Куртенэ развивал в своих работах Л. В. Щерба. В частности, он пишет статью «О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании» [505], где выделяет в языковых явлениях три основных аспекта: 1) «словари и грамматики

языков, созданные в результате умозаключений, которые делаются на основе всех (в теории) актов говорения и понимания в некоторую эпоху жизни общественной группы» – то, что можно назвать системой языка, 2) «совокупность всего говоримого и понимаемого в определенной конкретной обстановке, в ту или иную эпоху жизни данной общественной группы» – т. е. то, что Л. В. Щерба называл «языковым материалом», но что в современном понимании можно назвать и речью, 3) «психо-физиологическую речевую организацию индивида», и хотя термин «индивид» переключался во многие труды современных лингвистов в смысле «индивидуальный», Л. В. Щерба подразумевал в нем и социальный оттенок. Это станет очевидным, если почитать, например, другие его работы. Так, обсуждая фонетический метод в языкознании, Л. В. Щерба писал: «Строго говоря, единственным фонетическим методом является метод субъективный, так как мы всегда должны обращаться к сознанию говорящего на данном языке индивида, раз мы желаем узнать, какие фонетические различия он употребляет для целей языкового общения, и другого источника, кроме его сознания, у нас вовсе не имеется» [473, с. 452]. Если остановиться в цитировании на данных словах и вырвать цитату из контекста, то покажется, что Л. В. Щерба говорит именно об индивиде, но послушайте, о чем он пишет далее. «Для лингвиста, – подчеркивает Л. В. Щерба, – драгоценны все, хотя бы самые наивные заявления и наблюдения туземцев (во множественном числе. – И. Р.) – они в большинстве случаев, при надлежащей их интерпретации, имеют гораздо больше цены, чем наблюдения ученых исследователей, принадлежащих к другой языковой группе» [473, с. 452]. Таким образом, употребляя термин индивид, Л. В. Щерба вкладывает в него и собирательный смысл. И это всегда нужно понимать экспериментаторам, ведь для объективации метода и его результатов необходимо привлечь не просто индивида, а большую и репрезентативную группу индивидов – только тогда исследование можно будет назвать строго научным. Признавая глубину мыслей и идей Л. В. Щербы, их актуальность и для науки сегодняшнего дня, мы призываем лишь более осторожно пользоваться формулировками ученого, ибо они были созвучны его времени.

Тем не менее, если психология середины XIX – начала XX века находилась все же на стадии детализации индивидуальных психологических явлений, что в крайнем своем выражении приводило к отрицанию в них социального, то психология сегодняшнего дня стремится к обнаружению в индивидуальном того типологически общего, социального, что может служить основой, ориентиром в создании различных обучающих, коррекционных и лечебных программ. Хотя эти программы и лично центрированы, т. е. направлены на развитие каждой отдельной личности, они опираются на общие закономерности развития психики. Если подходить к психолингвистике как к науке о речи также с сегодняшних позиций, то надо признать, что социальным является не только язык, но и огромная доля психического, чем речь характеризуется. В случае же допущения, что универсальным, надиндивидуальным является только язык как система, то говорить о психолингвистических и психологических методах обучения иноязычной речи не приходится: она может изучаться лишь как языковой код, как лингвистический предмет, ибо в такой трактовке все остальное в речи выносится в зону нестабильного, индивидуального, преходящего.

По нашему мнению, если психолингвистика наука, то и все ее объекты, и речь в том числе, являются понятийными, абстрактными, они не могут быть индивидуальными или субстанциональными. А. А. Леонтьев справедливо заметил, что объектом науки является «совокупность (курсив наш. – И. Р.) индивидуальных объектов научного исследования», а «система абстрактных объектов» образует ее предмет [222, с. 7].

Не спорим, речь, конечно же, принадлежит каждой отдельной личности, но она, как социальный, психофизиологический и психический феномен, принадлежит и всем людям. Поэтому речь является не только индивидуальным объектом исследования, но объектом именно совокупным, и ее предметом служит целая система абстрактных объектов – языковая и речевая способность, процессы восприятия и порождения речи, которые

представляют психолингвистические универсалии. Определение же речи «как индивидуального акта реализации языковой способности» [19, с. 63] может быть верным только лишь относительно частного речевого случая, но не для общей, итоговой формулировки. Так, мы можем сказать, что речь спикера при открытии заседания Государственной Думы – это индивидуальный речевой акт и реализация языковой способности спикера как индивида. Но когда мы говорим, что речь человека отличается от речи обезьян, птиц и дельфинов, мы имеем в виду общечеловеческую способность воспринимать, порождать и использовать речь в качестве средства общения. Способностью к речи обладают не только индивиды, но вообще все здоровые люди, независимо от расовой, национальной или половой принадлежности. Эта речь человека представляет не только язык как универсальный код для общения определенной национальной группы, но и высшую психическую функцию человека, работу его психофизиологических процессов, и это, несмотря на множество индивидуальных особенностей, так же универсально, как и язык. Языковая способность человека – это тоже психолингвистическая универсалия, а не только механизм или функция индивида.

Справедливости ради, нужно отметить, что концепция соссюрковского разграничение науки на язык – речь, где язык представлялся системной организацией, а речь определялась как нечто индивидуальное, преходящее и неустойчивое, в последнее время стала подвергаться, особенно со стороны психологов, достаточной корректировке. Впрочем для традиционных лингвистов это не имело (да не имеет порой и сейчас) особого значения, ибо единственным объектом, достойным научного изучения ими считался только язык. Все остальное (в том числе сама речь) традиционная лингвистика отринула и исключила из своего научного арсенала, причислив к рангу явлений экстра– или паралингвистических. Новое свежее течение в языкознании в сторону расширения своих интересов (прежде всего в сторону психологии), приближения этой науки к человеку, порождающему, воспринимающему и использующему язык, бурное развитие психолингвистики как особого раздела языкознания, возвращает законное место речи в сфере приоритетов данной науки. Тем не менее малоисследованность самого феномена речи, недостаточное понимание его законов и природы, приводит еще подчас к искажениям и неточностям в речевых определениях и формулировках.

Корни таких неточностей следует искать в смешении уровня субстанционального, относящегося к самому явлению – объекту исследования, с уровнем, представляющим собой результат исследования – абстрактными понятиями и моделями научного познания, которое наблюдается в языкознании весьма часто и всегда приводит к путанице при интерпретации взаимоотношений языка и речи. Уже на самом раннем этапе развития языкознания наметилась тенденция к разграничению самого явления речи и понятий науки, познающей это явление. Отсюда именно происходит классическая дихотомия: язык – речь. Раздел сфер материальной и научно-абстрактной Ф. де Соссюр закрепил в известной недвусмысленной формулировке о том, что лингвистические (языковые) ценности «характеризуются свойством не смешиваться с осязаемым элементом, служащим им в качестве субстрата» (речью) [420, с. 114–117]. Позже совершенно правильный тезис Ф. де Соссюра был истолкован некоторыми лингвистами главным образом в том духе, что этот субстрат представляет для языка нечто вторичное и с этим вторичным языковед может и не считаться, лишь бы языковая модель была удобной, симметричной и экономной. Таким образом, лингвистическую, научную сферу стал составлять исключительно язык, о чем Ф. де Соссюр говорил прямо: «Единственным и истинным объектом лингвистики является язык, рассматриваемый в самом себе и для самого себя» [421, с. 7].

Психолингвистика, родившаяся достаточно поздно, но вернувшаяся в каком-то смысле к идеям В. Гумбольдта, А. А. Потемни и И. А. Бодуэна де Куртене [114; 329; 52], которые писали о «психической сущности человеческого языка», расширила как объект, так и предмет своего исследования до уровня речи, относившейся по логике Ф. де

Соссюра исключительно к субстрату. Той речи, которую на самом деле нужно рассматривать не просто как субстрат и «функцию индивида» [19, с. 63], а как функцию целого класса индивидов, т. е. общечеловеческую, и как объект, достойный психолингвистического исследования. Более того, сегодняшней психолингвистике необходимо стремиться к все большему стиранию граней между собой и психологией речи, т. к. современный уровень прикладных психолингвистических задач требует многостороннего, комплексного их решения.

Именно такое, комплексное, решение и предлагает разработанная нами система обучения иностранным языкам, которую мы считаем в широком смысле психолингвистической и которая, как показывает пятнадцатилетняя практика ее применения, способна помочь взрослому человеку овладеть иноязычной речью фактически как родной.

Калмикова Л. О.

Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєво-мовної компетенції та мовленнєвих навичок і умінь з огляду на реалізацію принципу перспективності в роботі ДНЗ

(Калмикова Л. О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри : навч.-метод. посіб. / Л. О. Калмикова. – К. : Видавничий дім «Слово», 2017 – 448 с.).

РОЗДІЛ IV ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ МОВЛЕННЄВО-МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ТА МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК І УМІНЬ З ОГЛЯДУ НА РЕАЛІЗАЦІЮ ПРИНЦИПА ПЕРСПЕКТИВНОСТІ В РОБОТІ ДНЗ

4.1. Психологічні й психолінгвістичні основи вдосконалення лінгвометодичної системи мовної освіти з позицій наступності між ДНЗ і початковою школою

На сучасному рівні розвитку методики навчання мови й розвитку мовлення у дошкільному навчальному закладі, школі першого ступеня та в повній середній школі важливою є проблема «скоригованості» (М.Р. Львов) дошкільного (практичного) й шкільного (практичного і теоретичного навчання). Розв'язання цієї проблеми залежить від організації розвитку мовлення і навчання мови з урахуванням принципів наступності, а також перспективності. Ці принципи передбачають погляд на навчання дошкільників «знизу вгору» – перспективність і на навчання молодших школярів «зверху вниз» – наступність. «Це дві сторони, – вважає М.Р. Львов, – одного й того ж явища ... Наступність і перспективність – невід'ємні елементи систематизації навчально-виховного процесу» (Львов, 1978; Амадьєв, 1977).

Щоб розкрити умови, методи реалізації наступності та основні напрями роботи з розвитку мовлення у дитячому садку з урахуванням перспективності, слід передусім з'ясувати, що таке наступність.

Наступність передусім постає однією із центральних категорій діалектики. Вона визначає зв'язок між різними етапами або ступенями розвитку як буття, так і пізнання. Суть цього зв'язку полягає у збереженні тих чи інших елементів цілого або окремих сторін організації цілісного як системи, тобто при переході з одного стану в інший. Отже, наступність – це об'єктивна закономірність процесів учіння та навчання української мови.

Оскільки наступність має об'єктивний характер, то виявлення її в навчальному процесі набуває значення й тоді, коли явища наступності залишаються поза увагою педагога. Така наступність, що склалася «стихийно», не сприяє, а протистоїть досягненню мети навчання. Тому скеровування реалізацією наступності у процесі навчання молодших школярів української мови та розвитку мовлення позитивно впливатиме на вдосконалення змісту й методів організаційних форм і засобів навчання.

Питання наступності в навчанні ніколи не залишалися поза увагою психологів, педагогів, методистів. Одні дослідники уявлення про "наступність пов'язують з розвитком та вдосконаленням знань учнів. Так, на думку Б.Г.Ананьєва, вирішення проблеми наступності невіддільне від розв'язання провідної педагогічної проблеми – розвитку знань учнів у процесі навчання основ наук (Ананьєв, 1955); Є.Я. Голант, А.М. Кухта, Й.А. Самарин, М.К. Шорникова вважають, що для наступності в навчанні характерна опора на вже набуті знання і вміння при вивченні нового (Блонський, 2000). Інші визначають наступність з погляду організації навчання, з'ясування його змісту. Професор Ш.І. Ганелін відзначає, що для наступності властивий зв'язок попереднього навчального матеріалу з наступним. Розуміння проблеми наступності пов'язується зі здійсненням процесу навчання. Наприклад, Л.П. Федоренко вважає, що навчання рідної (української) мови повинне слугувати продовженню того природного процесу засвоєння мови, яким

дитина оволоділа до школи (Федоренко, 1994). А.М. Пшикало розглядає наступність як основу вдосконалення методичної системи навчання будь-якого предмета в школі.

Оскільки процес навчання становить собою систему, яка містить численні взаємопов'язані елементи і має свою специфічну організацію – внутрішню цілісну й таку, що до розвивається, то наступність, на наш погляд, важливо розкрити комплексно, тобто стосовно всіх компонентів методики (мета, завдання, зміст, методи, засоби й організаційні форми навчання) з опорою на попередній мовний і мовленнєвий досвід дитини.

Психологічний та лінгвометодичний аналіз навчального процесу виявляє, що наступність в організації навчання рідної мови й розвитку мовлення дошкільників і молодших школярів, часто-густо здійснюється неповністю. Причиною цього стає, зокрема: 1) неоднакова підготовка дітей до школи, пов'язана з місцем її здійснення у сім'ї, у дитячому садку, в інших підготовчих формах (довготривалих та короткочасних); 2) недостатня узгодженість змісту програм навчання дітей 1-го класу школи першого ступеня, дитячого садка та інших форм підготовки до школи; 3) відсутність єдиних методичних рекомендацій, які орієнтували б на навчання рідної мови з урахуванням принципів наступності.

Розроблення цієї проблеми важливе й з огляду на розуміння питання про головну діяльність дітей цього віку. Відомо, що на зміну грі – провідній діяльності дошкільників, приходить навчальна – провідна діяльність молодших школярів. Змінюється мотив учіння. Воно зміщується у вольову сферу. Тепер у школі діє головний мотив «потрібно», а не «хочу», впроваджується нова форма навчання – уроки; видозмінюється ставлення до власної мови. Якщо у дошкільному віці дитина володіє мовою неусвідомлено, то у школі вона стає предметом спостереження, аналізу й вивчення. Здійснюється «свідомий контроль» за процесом говоріння. За таких змін у дитини формуються психічні новоутворення, пов'язані з навчанням письма, читання, із засвоєнням нової для неї форми мови – писемної.

Успішність і своєчасність формування у першокласників психічних мовних новоутворень залежить від здійснення наступності в усіх компонентах методичної системи й уміння педагога враховувати дошкільний мовленнєвий досвід дітей та їхні уявлення про мовні поняття. Отже, розв'язання проблеми наступності в організації мовленнєвої підготовки дошкільників і молодших школярів передбачає наступне: вдосконалення методичної системи навчання рідної мови, яка б враховувала психологічні й психолінгвістичні дані про мовленнєву діяльність дітей, а також специфіку засвоєння мовних понять; удосконалення програм, навчальних завдань, спрямованих на розвиток мислення молодших школярів, на формування умінь щодо мовного аналізу, а також навичок грамотного письма (Калмикова, 2000).

Природно постає також інше запитання: «Що таке перспективність?» Перспективність – це така «риси навчання» дошкільників, за наявності якої немає потреби змінювати в першокласників вироблені в дошкільному віці стереотипи, перебудувати отримані до школи знання. Перспективність створює умови для вивчення основ наук за допомогою вже набутих раніше знань, умінь і навичок; їх закріплення, розширення, поглиблення, удосконалення на новому якісному рівні.

Важлива складова в реалізації перспективності у ДНЗ – формування граматичної будови мовлення. По-перше, це засіб удосконалення мислення дошкільників, бо саме граматичні форми рідної мови, за Л.П. Федоренко, є «матеріальною основою мислення» (Методика..., 1984). Граматична будова мовлення – дзеркало інтелектуального розвитку дитини. По-друге, добре сформована граматична основа – неодмінна умова успішного й своєчасного розвитку монологічного мовлення, одного з провідних у шкільному навчанні видів мовленнєвої діяльності. Будь-який тип монологу – оповідання, опис, міркування – вимагає засвоєння прийомів логічного зв'язку всієї різноманітності простих і складних речень. По-третє, розвиток граматичної будови мови – запорука успішної загальномовленнєвої підготовки, яка забезпечує практичне володіння фонетичним,

морфологічним, словотвірним, лексичним рівнями мовленнєвої системи. М.Р. Львов звертає увагу на те, що до засвоєння граматичних слівформ дитина йде не від таблиці відмінювання, дієвідмінювання (такий порядок вивчення граматики їй буде запропонований у школі), а від синтаксису, словосполучень, які вона сприймає в мовленні людей і поступово починає вживати у власному мовленні. Парадигми відмінювання і дієвідмінювання у мовному відчутті дитини формуються на синтаксичній основі, синтаксис відіграє провідну роль у формуванні процесу говоріння дитини, він спрямовує індивідуальне засвоєння мовної системи (Львов, 2002).

Формування граматичних навичок позитивно впливає і на зростання у дітей вольового фактора у висловленнях, створює передумови для появи планованої функції мови, для уведення понять про норму («можна й не можна», «правильно й неправильно», «доречно й недоречно»). Дитина, в якій розвинена система граматичних закономірностей та параметрів мови, емоційно здорова, не скута під час спілкування з ровесниками, несоромлива, небоязлива в говорінні, викладі навчального матеріалу на уроці, висловлюванні власних думок, почуттів чи настрою, відчуває себе повноцінною і рівноправною учасницею колективної навчальної діяльності. Іншими словами, робота з формування граматичної матриці мовлення дошкільників забезпечує достатню інтелектуальну та емоційно-вольову підготовку, яка необхідна для засвоєння програми 1-го класу.

Мовленнєвий розвиток дошкільників здійснюється у процесі практичного засвоєння граматичної структури рідної мови: оволодіння граматичними формами, узагальненими способами їх поєднання у різноманітних моделях речень (підмет → присудок → прямий додаток; означення підмет → присудок → обставина місця і т.д.); розуміння змісту граматичних значень мовних одиниць (слова, словформи, словосполучення, речення); оволодіння інтонуюванням (дикція, орфоєпія). Дитина, котра нормативно розвивається, опановує такі граматичні навички в ДНЗ, в сім'ї, коли організуються спеціальні заняття, мета яких допомогти запам'ятати літературні норми мови, використовувати їх у мовленні. У школі розвиток граматичних навичок учнів здійснюється на якісно іншому практичному і теоретичному рівні. Граматична будова мови тут уже є предметом спостереження, аналізу, вивчення, а мовленнєвий досвід дитини, набутий у дитячому садку, – предметом подальшого вдосконалення, теоретичного осмислення та усвідомлення. Прийшовши до школи, дитина має вникати в суть тих правил і закономірностей, за якими побудоване навчання мови, а потім свідомо складати висловлення на основі усвідомлення речення в єдності його істотних ознак, знання законів сполучення граматичних форм. Наскільки багатий практичний мовленнєвий досвід дитини, що прийшла до 1-го класу, настільки швидко й легко вона просувається в навчанні з усіх предметів, також і з української мови. Думку про взаємозалежність дошкільної мовленнєвої і мовної підготовки й стану шкільного навчання рідної мови, хоча вона обґрунтована і доведена, поділяють не всі практичні працівники. Становище ускладнюється ще й тим, що діти, як вважає багато дошкільних працівників, протягом першого року навчання в школі оперують досить спрощеним мовним матеріалом, не виходячи за межі простих двоскладних поширених речень обсягом від двох до шести слів, хоча практично засвоїли деякі типи простих і складних речень.

Отож у початковій школі уповільнені темпи мовленнєвого розвитку дітей, бо зв'язки щодо наступності змісту роботи в ДНЗ та навчання українській мові у 1-му класі порушено (Маркова, 1974). Теза про взаємозв'язки дошкільного мовленнєвого досвіду та шкільного навчання рідної мови виявляється правильною. Так, вступ дитини до школи пов'язаний з розвитком нових видів мовленнєвої діяльності – читання й письма, з усім комплексом мовно-мислительних, фонетичних, графічних та орфографічно-орфоєпічних умінь. Зміна ставлення дитини до мовно-мовленнєвої діяльності, вивчення української мови на рівні усвідомлення мовленнєвих явищ вимагають і зміни методів та прийомів навчання. Провідними стають мовний аналіз, спостереження над мовою.

Психічні новоутворення у мовленнєвій діяльності першокласників (розвиток навчальної функції мови, перевага монологічного мовлення у навчанні, що вимагає значного вольового напруження, володіння системою мовних норм, читанням та письмом, новими методами вивчення і пізнання мови) свідчать про те, що мовленнєвий розвиток їх продовжується більш-менш ефективно, що вони перебувають на послідовно новому, якісно вищому щаблі. Однак існує одна принципова недосконалість, яка, на жаль, ще має місце в шкільному навчанні, – це недостатня увага до формування навичок синтаксичної будови усної й писемної мови молодших школярів, тоді як синтаксис – це основа в практиці мовного розвитку дошкільників, у формуванні граматичної нормативності їхнього мовлення (Калмикова, 2000, 2001). І добре, що тепер, згідно з іншими програмами, в 1-му класі посилена синтаксична спрямованість навчання.

Безпосередньо багата загальномовленнєва підготовка дошкільників – неусвідомлене володіння структурою різних видів речень, розуміння змісту їх граматичних значень – приносить подвійну користь. По-перше, мовний досвід допомагає усвідомити реально існуючі зв'язки й відношення. От чому дитина, яка володіє всіма видами синтаксичних конструкцій, розуміє зміст їх конкретних та абстрактних значень, легко сприймає пояснення вчителя, усвідомлено читає, логічно й граматично правильно говорить. По-друге, дошкільний мовний досвід є опорою розвитку й писемної мови: наскільки багате усне мовлення дитини, що вступила до 1-го класу, – настільки успішно вона засвоює граматичну будову писемної мови.

Проте слід мати на увазі, що правильно засвоювати у школі писемне мовлення заважають першокласникам недоліки усної мови дошкільного періоду, наприклад її інтонаційна нерозчленованість. Невміння дітей інтонаційно відокремити одне речення від іншого відповідно до логіко-синтаксичного поділу проявляється під час письма порушенням меж простих речень, які не виправдано зливаються в одне (наприклад, «Настала весна річка вийшла з берегів будинок затопило повинню»).

На формування писемного мовлення негативно впливає і смислове нерозуміння складнопідрядних речень як єдиного цілого, звуження їх меж, неправомірне роз'єднання головних та підрядних частин (наприклад, «Ведмедик злякався холодної води. Який сидів на березі»; «Тільки щипнув зайчик солодку конюшинку. Як побачив перед собою тінь»). Діти, в яких недостатньо розвинене відчуття граматичних закономірностей мови, важко встановлюють зв'язки й відношення на основі операцій порівняння, зіставлення, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення тощо, слабо оволодівають граматичними уміннями. Їх, зокрема, утруднюють фонетичний аналіз, усвідомлення звукової структури слів, узагальнене сприйняття значення кожної фонемі, співвідношення звуків і букв, оволодіння синтезом звукозливання під час читання, розуміння прочитаного; осмислення того, що слова не є предметами, а слугують для називання предметів, їх ознак, дій; що речення виражає закінчену думку, має істотні ознаки. Пояснення діти звичайно зводять до неістотних наочно-сприйнятих ознак речення («Це речення тому, що воно складається із слів»; «Це речення, тут багато слів і крапка в кінці»). Саме визначення речення без розуміння його істотних ознак у їх взаємозв'язку діти запам'ятовують механічно, і тому у переважній більшості не можуть застосувати правило під час написання.

Діти з недостатнім розвитком мовлення та індивідуальної мови відстають від своїх ровесників з різних предметів – української мови, математики. Причина – негнучкість, інертність мислення, низький рівень мовленнєвого розвитку, мовної бази, необхідних граматичних навичок. Так, якщо дитина не засвоїла до школи зміст граматичного значення речення, тобто смисл повідомлення про факти, явища дійсності, – це означає, що вона позбавлена бази, необхідної для виокремлення та усвідомлення смислового значення речення; якщо у дошкільному віці у неї не вироблені інтонаційні стереотипи, – це означає, що відсутній той фон, завдяки якому дитина прислуховується до інтонації речення, виділяє її та усвідомлює як ознаку речення, зіставляючи з пунктуацією. У зв'язку з викладеним методисти дошкільного виховання та методисти навчання української мови в

початковій школі стверджують: діти в ранньому і дошкільному віці повинні почути й засвоїти всі граматичні форми рідної мови, поступово проникаючи в їх зміст (Г.О.Фомічева); що основне завдання дитячого садка – розвинути мовлення дитини, практично підвести її до норм слововживання та словозмінювання, навчити будувати зв'язні висловлювання відповідно до теми, ситуації (Г.М. Лямина, Ф.О. Сохін). Гарне мовлення – багатство індивідуальних мовних засобів дитини, основа навчання всіх предметів, інструмент пізнання.

4.2. Лінгводидактичні й лінгвометодичні принципи розвитку мовлення дітей на першому і другому шаблях рідномовної освіти

У психолінгвістичній та педагогічній науці є імена вчених-педагогів, під впливом яких здійснюється професійна діяльність багатьох поколінь. Серед них – видатні українські науковці та педагоги О.О. Потебня, Л.А.Булаховський, І.О.Сікорський, К.Д. Ушинський, С.Ф. Русова, І.І. Огієнко, В.О. Сухомлинський та ін. Ці титани вітчизняної науки, культури, лінгводидактики й духовності, розуміючи, що мова – це жива схованка душі народу, з болем у серці переживали заборону вчитися дітям-українцям своєю материнською мовою, яка «виганяється зі школи, мовби якась чужа».

Отже, мова – національна ознака етносу, в мові постійно репрезентуються наш досвід, знання, наша культура, ступінь нашої духовності й свідомості, історія і традиції.

Мова – форма нашого життя, культурного й національного, форма етнічного організування; це душа й етнокосмічна цінність кожної національності, її святиня, її безцінний скарб. Не випадково І.І. Огієнко наголошував, що доки живе мова – житиме й народ як національність. Не стане мови – не стане національності (Огієнко, 1995).

Звідси випливає перше й основне завдання у вихованні молодого підростаючого покоління – прищепити з раннього віку дитині любов до рідної мови, щоб вона говорила їй про віковічні духовно-культурні цінності, святині й глибини народу, його самобутність, неповторність, незамінність; про народні морально-етичні ідеали й прагнення. В.О. Сухомлинський, як і К.Д.Ушинський, вважав, що це найефективніше й найорганічніше робити з раннього дитинства, оскільки дитяча душа надзвичайно чутлива до емоційного змісту рідного слова. В.О. Сухомлинський зазначав: «Я буду так вводити малюків у навколишній світ, щоб вони кожного дня відкривали в ньому щось нове, щоб кожний наш крок був мандрівкою до джерела мислення й мови ...» (Сухомлинський, 1977; Білодід, 1977).

У сучасному тлумачному словнику так подано основне значення мови: «Мова – це сукупність довільно відтворюваних загальноприйнятих у межах даного суспільства звукових знаків для об'єктивно існуючих явищ і понять, а також загальноприйнятих правил їх комбінування у процесі вираження думки» (Словник..., 1970-1980).

Мова – це складна система, що включає в себе її складові – фонемі, морфемі, слова (лексемі), словосполучення, речення (висловлення). Мова є не тільки засобом комунікативним, а й засобом формування думки; виражається в усному та писемному мовленні. Мовлення – це «спілкування людей між собою за допомогою мови, мовна діяльність» (Словник..., 1970–1980). Таким чином, мовлення – це практичне користування мовою в різних ситуаціях, це діяльність за допомогою мови.

Закономірно, що, працюючи з дітьми над засвоєнням мовлення, маємо ретельно й послідовно звертати увагу на культуру їхнього індивідуального мовлення. Це поняття передбачає володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, в усній та писемній формах мовлення; вміння користуватися мовностилістичними засобами й прийомами з урахуванням умов та цілей комунікації; упорядковану сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою життя соціуму, які якнайповніше виражають зміст мовлення, а також достатньо задовольняють умови й мету спілкування.

Культура мовлення дітей з прагматичного погляду – це правильне користування орфоепічними, лексичними, граматичними, фразеологічними, стилістичними, нормами літературної української мови, вживання нормативних наголосів у словах. Це вміння

застосовувати в мовленнєвій практиці мовні закономірності, «мовні зразки» (моделі), характерні для цієї етнічної мовної системи.

Культура мовлення – це також «...загальноприйнятий мовний етикет: традиційні форми вітання, прощання, побажання, запрошення які змінюються залежно від ситуації спілкування, від соціального стану, настрою, освітньо-духовного та вікового рівня тих, хто спілкується» (Культура..., 1990; антологія..., 1996).

Уміння говорити з дотриманням вимог культури мовлення прищеплюється у ранньому дитинстві, формується у стінах дошкільного закладу та в школі, а потім удосконалюється протягом усього життя. Здеформоване, засмічене мовлення – це показник невихованості людини. К.Д. Ушинський зазначав: «...У нас часто трапляються особи дуже розвинені, обізнані й розумні, які хочуть вам сказати про яку-небудь справу, але є справжніми мучениками .., набридають слухачеві, стомлюють його і часто втрачають багато в житті через те, що школа не подбала, щоб розвинути в них вчасно дар слова» (Ушинський, 1989; Поддяков, 1996).

На жаль, велика кількість педагогів ДНЗ і початкової школи достатньо не володіє мовленнєвою культурою. Особливо це відчутно в умовах близькоспорідненої (українсько-російської та російсько-української) двомовності (Альперіна, 2003; Верещагін, 1996; Проблема..., 1972). Українське мовлення педагогів збідніле на граматичні форми рідної мови, в ньому переважає розмовно-побутовий стиль в різних ситуаціях спілкування і навіть на заняттях, у навчальному процесі.

Отже, засвоєння норм рідної мови вихователями і вчителями – це процес вкрай необхідний і водночас багатосторонній. Від них сьогодні вимагається володіти культурою мовлення, правильно використовувати всі граматичні форми рідної мови, вміння висловлюватись з урахуванням ситуації спілкування, доцільно використовуючи той чи інший стиль мовлення. Такі підвищені лінгвістичні вимоги до мовлення педагогів зумовлені тим, що сьогодні в роботі з розвитку мовлення дітей наука спирається на комунікативно-діяльнісний підхід. У методиці української мови акценти зміщуються з логоцентричної концепції навчання на лінгво- і антропоцентричну. На перший план виступає мовна особистість і засоби її становлення. У центрі уваги – дитина, котра хоче й може висловити свої думки та почуття лінгвістично й комунікативно грамотно. Створене висловлення (текст) – це візитна картка дитини, що інформує про рівень її сформованості як мовної особистості. У зв'язку з цим на сучасному етапі навчання вирішення проблеми розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку пов'язане з формуванням життєво необхідних і соціально істотних комунікативно-мовленнєвих навичок і вмінь сприймати і продукувати висловлення (тексти). Практика свідчить, що робота в цьому напрямі актуальна й методично значуща, адже формування зазначених комунікативно-мовленнєвих навичок і вмінь сприяє становленню комунікативного ядра особистості й підвищує якість висловлення як продукту усної мовленнєвої діяльності.

Оволодіння рідним мовленням дитиною здійснюється через наслідування мовлення, яке вона чує і яке бачить (письмовий варіант). Проте правил вивчення мовлення (на відміну від правил засвоєння мови) ще не має. Ось чому для розвитку мовлення треба створити мовленнєве середовище з високим розвивальним потенціалом (Методика..., 1984). У цьому розділі посібника намагаємося відобразити оптимальне з погляду духовно-інтелектуального зростання дитини мовленнєве середовище, представити такий дидактично-мовленнєвий матеріал, з яким діти майже не зустрічаються у повсякденному житті.

Мета навчання рідного мовлення – розвиток граматичних навичок дітей і на цій основі збагачення їхнього словника, прищеплювання елементарних стилістичних навичок (Федоренко, 1994).

Виходячи з основних цілей навчання рідної мови, вихователів і вчителів мають враховувати три складові поняття «мова»: мова як абстрактне явище, структурована

система; мовлення як традиція використання мовних одиниць у процесі комунікації; індивідуальна здібність мовленнєтворчості (Федоренко, 1994).

Відомо, що загалом будь-які принципи навчання і, зокрема, навчання мови й розвитку мовлення впливають із закономірностей навчального процесу. Лінгвометодичні принципи постають із закономірностей розвитку мовлення дітей, тобто вони визначаються об'єктивними, лінгвістичними, психологічними й психолінгвістичними факторами засвоєння рідного мовлення, що систематизовані Л.П. Федоренко в процесі теоретичного й практичного дослідження і які є значним вкладом у теорію методики.

Сформульовані Л.П. Федоренко принципи навчання рідного мовлення поставили методику в ряд самостійних теоретичних дисциплін зі своїми методичними законами навчання, розвитку й виховання. Лінгвометодичні принципи – це правила (вимоги), яких треба дотримуватися, за якими слід працювати, щоб розвивався той чи інший орган мовленнєтворчої системи того, хто навчається. Керуючись цими теоретичними положеннями, вихователь і вчитель може передбачити результат практичної діяльності – володіння мовленням (Методика..., 1984; Федоренко, 1994).

Л.П. Федоренко завжди обстоювала вимогу – надати дітям можливість оволодіти літературною мовою – найвищим культурним надбанням народу. Вже в дитячому садку і в 1-му класі факти мови повинні розглядатися у процесі навчання не формально, а в нерозривній єдності з їх функцією, в органічному зв'язку з живою й динамічною тканиною мови. Ефективне вивчення мови має ґрунтуватися на природному інтересі. Основна мета вивчення рідної мови – розвиток мовленнєвих навичок, з одного боку, і засвоєння науки про мову – граматики, лексики, фонетики, основ стилістики як засобу усвідомлення власного мовлення дітей, яке прискорює і полегшує його розвиток, – з іншого.

Розвиток мовленнєвих навичок, уживання мови для спілкування пов'язано з формуванням мовлення. Засвоєння науки про мову – це вивчення її як знакової системи, що має матеріальну форму.

Розрізнення понять «мова», «норма», «мовлення», за Л.П. Федоренко, дає змогу виявити основні напрями, які є складовими процесу навчання: усвідомлення мовних одиниць, засвоєння норм рідної мови, розвиток зв'язного усного й письмового мовлення.

Украй важливо розрізнити лінгводидактичні й лінгвометодичні принципи. їх розмежування впливає із співвідношення між дидактикою і методикою.

Отже, лінгводидактичні принципи мають узагальнювальний універсальний характер. Вони уможливають при навчанні всіх мов та дітей різних вікових періодів оволодіння всіма розділами мови (фонетика, лексика, грамика тощо), взаємодіють з дидактичними принципами і ґрунтуються на них. Це принципи – 1) виховуючого навчання засобами мови й мовлення; 2) єдності теорії (пропедевтика мовних понять) з практикою (практичне засвоєння мови); 3) усвідомленості (рефлексія дитини над мовою і мовленням, контрольні-оціночні дії дитини в галузі власного мовлення і мовлення однолітків); 4) послідовності й доступності (від простішого мовного матеріалу до складнішого з погляду засвоєння його дитиною); 5) систематичності занять мовою і повсякденного мовленнєвого спілкування; 6) наочності (наочностю в навчанні мов є не лише зорова наочність, а й мовний (звуковий) матеріал (звуки, слова, словосполучення, речення, висловлення); 7) розвивального навчання (власне предметові вивчення – мові – притаманні унікальні, необмежені можливості щодо розвитку психіки дитини: від сприйняття – до мислення й уяви, до високих почуттів і волі); 8) урахування загально-вікових та індивідуальних особливостей (мовлення кожної дитини розвивається за індивідуальною, притаманною тільки їй – дитині – стратегією, за прояву, збереження, звичайно, загальних закономірностей); 9) міцності засвоєння мовленнєвих умінь і навичок; 10) творчої активності (саме мовлення за своєю природою є евристичною діяльністю, а мова як засіб формування такої активності має необмежені можливості) тощо.

Лінгвометодичні принципи уточнюють і конкретизують лінгводидактичні. Тобто за допомогою лінгво-методичних принципів можна реалізувати конкретизовані завдання формування у дітей звуковимови, словотвору, лексики, синтаксису, зв'язного мовлення тощо з урахуванням віку, періоду навчання, специфіки тієї чи іншої мови, особливостей того чи іншого звука, властивостей різних лексико-семантичних груп, граматичних форм залежно від типів монологічного мовлення і т. ін.

Лінгвометодичні принципи поділяються на загальнометодичні принципи навчання мови й розвитку мовлення та частковометодичні. Серед загальнометодичних принципів навчання дітей мовлення Л.П. Федоренко виділила такі: 1) увага до матерії мови; 2) розуміння мовних значень; 3) оцінювання виразності мовлення; 4) розвиток відчуття мовлення (тексту); 5) координація усного та письмового мовлення; 6) поступове прискорення темпу збагачення мовлення (Методика розвитку мови дитячого дошкільного віку, 1984; Федоренко, 1994).

Теорія принципів Л.П. Федоренко не тільки зумовила методологію розвивального навчання рідної мови, а й стала відправним пунктом для розвитку самої теорії лінгвометодики. Дослідниця неодноразово підкреслювала, що її теорія не є замкнутою системою, вона відкрита для нового й здатна до розвитку. Справді, сьогодні ця теорія розвивається, конкретизується під впливом нових даних науки, і можна бачити життєздатність цієї теорії досить чітко, спостерігаючи ієрархію принципів навчання мови й розвитку мовлення. Загальнометодичні принципи навчання мови, які розробила Л.П. Федоренко, розвиваються і корелюють з частковометодичними принципами мовленнєвого розвитку, що обґрунтовані сьогодні завдяки дослідженням, аналізу й узагальненням закономірностей розвитку мовлення.

Ці принципи започатковуються від тих закономірностей (див.: 1.6), яким підпорядковуються механізми мовлення, механізми інтелекту, механізми розвитку психіки в онтогенезі, а також вони логічно впливають з тих законів, за якими функціонує і розвивається мова. До них відносяться такі: комунікативний, когнітивний, соціокультурний; градуальності; єдності вивчення мови й розвитку мовлення; опори на алгоритми мовлення й мовні моделі, цільності формування лексико-граматичної будови мовлення; зіставлення і диференціації одиниць мови в процесі мовленнєвого вибору тощо.

Принципи навчання мови та розвитку мовлення спрямовані на ефективне керівництво процесом оволодіння дітьми мовними знаннями, вміннями й навичками з подальшим їх застосуванням у повсякденному житті.

Якщо закономірності засвоєння мовлення – це констатація об'єктивно існуючої залежності між результатами мовленнєвого розвитку дитини (оволодіння нею мовленням) та вдосконаленням її мовленнєвотворчої системи, то лінгвометодичні принципи – це правила (вимоги), які визначають, що потрібно робити педагогові, щоб розвивався той чи інший орган мовленнєвотворчої системи дитини, забезпечувалась їх координація (Федоренко, 1984).

Дії вихователя і вчителя – це вибір: 1) оптимального варіанта дидактичного (навчального) матеріалу, який мають засвоїти діти відповідно до визначених завдань і змісту навчання; 2) методів (прийомів), які він має використовувати, щоб вони засвоїли цей навчальний матеріал; 3) організаційних форм і засобів навчання для кращого засвоєння кожною дитиною мовного матеріалу.

Навчальний матеріал з української мови – це ілюстрації на поєднання звуків (фонетика); приклади слів (лексика та морфологія, словоформи); найтипівіші словосполучення, речення. Вони розглядаються як одиниці мови та мовлення (традиції використання для комунікації), а також з увагою до вимови (орфоєпії) та правопису (графіки та орфографії). Педагог добирає навчальний матеріал так, щоб показати дітям зразкові приклади правильного, чистого, точного, логічного, доречного, милозвучного українського мовлення. Із засвоєнням рідного мовлення діти осмислюють і розуміють такі загальнолюдські моральні поняття, як совість, гідність, жалість, милосердя, любов до

людей, співчуття, доброзичливість, благоговіння, повага, відповідальність, дисципліна та інші, а опановуючи твори художньої літератури, засвоюють ще поняття краси, чуйності, емоційності, образності, виразності, милозвучності тощо.

Сприймаючи граматику, дитина розвивається інтелектуально. Вона підсвідомо засвоює відношення, що існують між предметами, явищами дійсності, тобто засвоює логіку – вербальну, Аристотелеву. І цей аспект мови та мовлення має бути повно представлений у дидактичному матеріалі.

Граматику рідної мови та правила, моделі й норми використання її у мовленні має засвоїти на прагматичному рівні кожна дитина, що поступає до школи. Тобто дитина не знає науки про мову – граматики, але вона засвоїла її практично, підсвідомо аналітично сприймаючи мовленнєві зразки дорослих – батьків, друзів, вихователів, педагогів, ідучи різними шляхами: наслідування, спроб і помилок, методом самостійного комбінування мовних одиниць і добору з них оптимального, який відповідає ситуації спілкування і задовольняє потреби розуміння сприйнятої інформації комунікантами- реципієнтами. Отож такий спосіб засвоєння мовлення є за своєю природою творчим, евристичним, але водночас неусвідомленим, мимовільним.

Відтак доходимо висновків, що принципи методики навчання рідної мови і розвитку мовлення ґрунтуються на закономірностях засвоєння мови та мовлення, тобто на тому, який орган мовленнєтворення потрібно тренувати, щоб досягти оптимальної структури мовленнєтворчої системи кожного з тих, кого навчають. А спосіб вправлення – це метод для закріплення мовленнєвих навичок. Під методом формування мовно-мовленнєвих умінь і навичок розуміємо взаємопов'язану діяльність педагога (викладання, навчальні дії) і дитини (учіння, оволодіння), яка спрямована на кінцевий результат – вільне володіння: аудіюванням (сприйняттям, розумінням) мовлення і говорінням (усним мовленням), а також на перші метамовні узагальнення дитиною. Отже, метод – це спосіб взаємодії дитини й педагога, який передбачає оволодіння нею мовленнєвою діяльністю.

Доцільно підібраний метод див. розділи: 4 (4. 4.–4. 7); 5 (5. 1–5. 4.) сприяє реалізації лінгвометодичних принципів.

Принцип уваги до матерії мови (фонем, словоформи, граматичні категорії). На всіх етапах засвоєння рідного мовлення й мови існує правило (вимога) уважно ставитись до розвитку мовленнєво-рецептивного та мовленнєво-рухового апарата того, хто навчається; слідкувати за розвитком фонематичного слуху, адекватним сприйняттям дитиною звуків рідного мовлення. Отже, формувати в дитини навички спостереження над фонемами (смыслорозрізнявачами), слуховий образ кожного звука, які вона чує і правильність їх артикуляції та інтонації: домагатися чіткої модуляції окремих просодем – сили голосу, наголосів, темпу, висоти тону, паузування речення, тембру голосу – адже з цього складається мелодія інтонації слова й речення. Орієнтуючись на цей принцип, вихователь або вчитель добирає потрібний мовний матеріал, методи й прийоми навчання мовлення, зокрема його сприйняття, а також артикуляції звуків рідного мовлення відповідно до специфіки кожного з них (Жовтобрюх, 1985; Лужецька, 2001; Федоренко, 1962).

Вихователь, спираючись на найефективніші методи та прийоми навчання, має послідовно й цілеспрямовано, ретельно й поступово відпрацьовувати, натреновуючи органи сприйняття звуків та рухи мовленнєвого апарата дитини. Ця техніка рецепції звуків і фонем, артикулювання та говоріння необхідна для вимови (а згодом і для писемного мовлення) кожного звука, кожного елемента інтонації. На ґрунті цього принципу педагоги-методисти розробляють та використовують спеціальні дидактичні ігри, вправи, підбирають різноманітні цікавинки, скоромовки, загадки, ребуси, жартівливі віршики, оповідки загадково-пригодницького характеру, влучні вирази, пісні для розвитку мовленнєвого апарата дитини, а також посильні завдання для підготовки руки дошкільника до письма (Богуш, 1976; Рождественський, 1970). Методи роботи тут переважно імітаційні. Вони побудовані на звуковимові того, кого навчають, або того, хто

навчає. Також використовують зразкові варіанти вимови за допомогою технічних засобів навчання (звукові технічні посібники), які здатні створити звукове середовище з високим розвивальним потенціалом.

Цей принцип (уваги до матерії мови) діє і пізніше в школі під час навчання письмового мовлення – орфографії. Важливо, щоб дитина навчилася зіставляти правильну вимову (орфоепію та інтонацію) з написанням (дією м'язів руки, яка пише), а також максимально засвоїла різницю. Обидва ці вміння (орфоепія і написання) спираються на пам'ять та відчуття мови. І меншою мірою на розуміння.

Мовленнєві навички успішно формуються, якщо разом із звуковим складом синхронно засвоюються всі компоненти мовних значень: лексики (семантики мовної одиниці) й граматичних категорій. Отже, джерелом принципів розуміння лексичних та граматичних значень є та закономірність засвоєння мови, за якою для оволодіння мовою потрібний розвиток, тобто становлення й удосконалення інтелекту людини.

Інтелект, як стверджують психологи, – це насамперед результат мислення, уявлення, уяви. І як відомо, мислення – це процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках та відношеннях. Мислення людини нерозривно пов'язане з мовою, яка є знаряддям формування і способом існування думки (Загальна..., 2000).

Узагальнюючи в слові свої знання про предмети і явища дійсності, дитина долає межі того, що дається їй безпосередньо у відчуттях і сприйманні, значно розширює свої пізнавальні можливості, вдосконалює своє мислення, що поглиблюється і стимулюється потребами соціальної практики та розвивається у процесі пошуку шляхів їх задоволення.

Мислити, як уже сказано, – це означає вміти порівнювати, аналізувати, синтезувати, абстрагувати, здійснювати операції індукції – дедукції, доводити, робити логічні (правильні) висновки тощо.

Мислення є підвалиною свідомої діяльності дитини, формування її розумових та інших властивостей. Рівень розвитку визначає, якою мірою дитина здатна орієнтуватися у навколишньому світі, як вона управляє обставинами та собою.

Дотримуватися принципу розуміння мовних значень – означає для педагога спрямовувати дитину в процесі занять (вправ) – засвоєння науки про мову і мовотворення – співвідносити лексичне та граматичне значення з тим, чому воно відповідає у позамовній дійсності.

Результатом мислення є розуміння дитиною предметів і явищ дійсності, а також мовних одиниць, якими вони репрезентовані в мовній системі та реальному мовленні етносу. Варто виділити, що розуміння – це складна аналітико-синтетична діяльність свідомості, спрямована на розкриття внутрішньої сутності предметів, процесів і явищ, на усвідомлення зв'язків, стосунків, залежностей, які в ній відображаються. Розуміння спирається на асоціативні зв'язки, що сформувалися попереднім досвідом, і є актуалізацією цих зв'язків.

Важливе значення для розуміння має поєднання слова з наочними образами, що допомагають вихователю розкривати глибинну суть того, що осмислюється дитиною. Критерієм розуміння є вербальна сформульована думка, яка реально відображає і засвідчує знання дитиною істотних ознак предметів або явищ, представлених у мовній системі мовними одиницями (Давидов, 1986)

Отже, принцип розуміння мовних значень (предметного ряду – лексичні значення, логічного ряду – граматичне значення) передбачає передусім розуміння, чим у дитини дошкільного віку називається здатність зіставляти вимовлені слова з реаліями дійсності, а також зіставити вимовлені граматичні форми з логічними відношеннями, які вони позначають.

Принцип оцінки виразності мовлення має витоки з тієї закономірності засвоєння мови, згідно з якою будь-яка інформація неодмінно супроводжується виразною (емоційною) оцінкою її тим, хто говорить.

Із спостережень над використанням мовлення відомо, що дитина, котра говорить, якби не намагалася бути об'єктивною в описі або міркуванні щодо певного об'єкта, не може не виразити свого особистого ставлення до тієї чи тієї речі. Тому, навчаючи дітей діяти за принципом оцінки виразності мовлення, педагог має розвивати у вихованців всі мовні засоби вираження модальності, експресії, емоціональної виразності, стилістичної доцільності використання одиниць мови й мовлення. Тобто насамперед має звернути увагу на виражальні можливості мовного матеріалу, який подається дітям.

Що стосується методів (прийомів) навчання мови та розвитку мовлення, то тут основними є прийоми імітації (копіювання) текстів, що найчіткіше виражає відповідне стилістичне багатство мови в галузі орфоєпії, лексики й граматики рідної мови. З виконанням вимог принципу оцінки виразності мовлення пов'язаний розвиток естетичних і моральних почуттів і знань дітей. Найбільш відповідними принципів оцінки виразності мовлення є звукозаписуючі технічні засоби навчання: прослуховування зразкових записів, а також записів вимови слів, словосполучень, речень самих дітей.

Мовлення засвоюється, якщо дитина опановує норми мови, оволодіваючи «підсвідомою граматику», тобто інтуїтивно, неусвідомлено засвоює значення мовних знаків: морфем, слів та сполучуваності слів, запам'ятовуючи традицію поєднання мовних одиниць у потоці мовлення (Якобсон, 1996). Звідси впливає принцип розвитку мовного і мовленнєвого відчуття. Він реалізується під час роботи над текстом («зв'язне мовлення», за встановленою в методиці навчання термінологією).

Дотримуватися принципу розвитку відчуття мови – це означає формувати у вихованців такі навички, як переказування, розповідь, опис, міркування. Прийоми виконання цих розвивальних форм роботи можуть бути найрізноманітніші.

Сам термін «розвиток мовного відчуття» запропонував ще К.Д. Ушинський. Він наполягав на терміні «відчуття», а не розуміння, бо був упевнений, що діти засвоюють мову підсвідомо, а неусвідомлено. І в цьому «проявляються» вроджені задатки людей, що відтворюються вищими силами (Богом) (Бодуен де Куртене, 1963). Мовленнєві механізми феномену «відчуття мови», імпліцитне (приховане) знання (обізнаність), що уможлиблює дитині-мовцеві розуміння значення одиниць рідної мови й говоріння нею, залишається великою мірою загадковими для науковців і сьогодні. М.Р. Львов з цього приводу зауважує, що природа потурбувалася про засекреченість механізмів засвоєння мови за принципом «не нашкодити» (Львов, 2002).

Окремі дослідження психолінгвістів, нейролінгвістів, фізіологів, лінгвістів, психологів тощо деякою мірою проливають світло на таємничий феномен «відчуття мови», хоча здебільшого засвідчують його наявність, об'єктивність, ніж пояснюють механізм виникнення й існування цього загадкового феноменального явища.

Останнім часом зроблено спроби пояснити, як дитина так досконало оволодіває мовою за такий стислий період часу (майже за п'ять років), що стоїть за поняттям «відчуття мови», що означає «мовна компетенція» дитини і т. ін.

Серед багатьох намагань дослідників з'ясувати такі мовно-мовленнєві явища привертає увагу нетрадиційний для нашої свідомості спосіб трактування цих фактів. Так, П. Мовчан у своїй статті «Мова явище космічне» дуже вдало пояснює роль слова, яке зробило людину Людиною (а не зняряддя праці, за твердженням Дарвіна). «Акт пойменування світу», за П. Мовчаном, «був актом космічним, світотворчим»; «думка втілюється перш за все у Слові»; «той, хто розмовляє, завжди вкладає певну енергію в мову...» Саме тому «мова – це своєрідний енергоінформаційний провід: від одного до іншого, від одного до багатьох»; «мова не зводиться лише до комунікативної ролі», «вона постійно промениться. І навіть найдревніші тексти, так званих мертвих мов, продовжують випромінювати свою енергію». У Слові, як у дзеркалі духу, П.Мовчан вбачає взаємозалежність «Космосу і Логосу, моралі й мови, Слова й Людини». Оскільки мову створило «високе поривання людини», тому «мова завжди – духозведення», «Слово – це провідник космічної енергії» (Мовчан, 1989).

Відсутність однозначних пояснень механізмів «мовного відчуття» ні в якому разі не знижує актуальності та вагомості реалізації у педагогічному процесі принципу розвитку мовного і мовленнєвого відчуття. Проте варто зазначити, що педагогічні дії були б значно ефективнішими, якби ми володіли знаннями про механізми утворення цього мовного феномену дитини.

Принцип координації між усним та писемним мовленням – деякими вченими вважається несамостійним, хоча підлягає тим же умовам виконання, що й принцип уваги до матерії мови. Такий погляд висловлював професор М.С. Рождественський, який ми поділяємо (Рождественський, 1970).

Попри все є підстави говорити про принцип координації усного й писемного мовлення як самостійний принцип, поскільки засвоєння усного та писемного мовлення здійснюється у різні вікові періоди, а також різними мовленнєвими органами мовленнєвотворчої системи.

Варто підкреслити, що впродовж дошкільного віку працює над розвитком передусім усного мовлення у всіх його аспектах, зокрема: словниковий запас, що охоплює різні тематичні групи слів; морфолого- синтаксичну й звукову нормативність мовних одиниць; діалогічне й монологічне мовлення. У старшому дошкільному віці дітей вчать розрізняти та правильно вимовляти звуки (голосні, приголосні, тверді, м'які і т.д.); знайомлять зі звуками та буквами, вчать читати, а також готують руку дитини до письма, яким вони будуть опановувати в школі. Дітей вчать також координувати рухи мовленнєвого апарата, слуху, очей та рук; сприймати, усвідомлювати та запам'ятовувати схожість і відмінність між звуками й буквами; правильно інтонувати слова, словосполучення і речення відповідно до чинних норм усного літературного мовлення рідної мови. З огляду на цей факт сформульований принцип можна ще назвати принципом випереджувального розвитку усного мовлення (Богоявленський, 1966; Богуш, 1976).

Усне мовлення є для дитини кодом навколишньої дійсності, а мовлення писемне – «кодом коду»; це «другий етап оволодіння мовленням узагалі», за вираженням професора М.С. Рождественського, оскільки кодує графічними знаками усне мовлення (Рождественський, 1970). Усне мовлення засвоюється в онтогенезі, так само як і в філогенезі першочергово. Писемне мовлення засвоюється лише в тому разі, якщо дитина вже володіє усним мовленням.

Принцип координації усного та писемного мовлення реалізується тоді, коли під час написання писемне мовлення порівнюється (зіставляється) з орфоепією, з'ясовується різниця у вимові та написанні (орфографії).

Кращий метод навчання писемного мовлення – диктант. Відома велика кількість прийомів розвитку письма методом диктанту. Всі вони ефективні, особливо, якщо вчитель чергує їх, не втомлюючи дітей одноманітністю роботи. Якщо перевірковий диктант як прийом чергується з пояснювальним, а той змінюється ігровим, коментованим, – то навчання здійснюється ефективніше.

Метод списування, як підтверджує практика, – найефективніший в навчанні орфографії, бо розрахований на усвідомлення застосовуваних правил орфографії, а не на інстинктивне (несвідоме) запам'ятовування написаного.

Чим розвиненіше мовлення дитини, тим легше засвоюється нова інформація. Така логічна зумовленість дає початок принципів прискорення темпів навчання. Відомо, усне мовлення – це фактор «загального знання», адже рідна мова – операційний засіб для засвоєння взагалі. Усне мовлення пришвидшує опанування дитиною будь-якого програмового матеріалу.

У процесі опанування рідного мовлення дитина оволодіває як мовленнєвими, так й інтелектуальними навичками. Структуру інтелектуальних навичок, за Л.П. Федоренко, складають такі компоненти:

– навички розуміння лексичних і граматичних значень. Розуміння конкретних граматичних форм одночасно є засвоєнням категорій елементарної логіки, тобто

розвивається логічне мислення; розуміння конкретних слів – це процес розширення світогляду, пізнання світу;

- навички оцінки, засновані на розрізненні повідомлюваної і виразної функції компонентів мови. Розуміння емоційно-експресивних якостей одиниць мови, вміння говорити виразно сприяє розвитку емоційної сфери психіки дитини, що важливо для гармонійного розвитку внутрішнього світу індивіда;

- навички запам'ятовування, засвоєння традицій уживання мовних одиниць. Основою формування цих навичок є принцип розвитку відчуття мови. Такі навички ґрунтуються на розвитку пам'яті, сприйняття, уявлення дітей, їхньої чуттєвої сфери. Важливим джерелом формування мовленнєвих та інтелектуальних навичок дітей є життєва мовленнєва практика.

Велике значення надається дидактичному матеріалові – одній з важливих умов засвоєння мовних явищ, що вивчаються, розвитку мовленнєвотворчої системи дитини. Це своєрідний засіб, що допомагає зрозуміти мовні значення і збагатити мовлення дітей. З огляду на це виділяють три види дидактичного матеріалу: 1) взірцеві тексти «живого» мовлення; 2) адаптована мова (практичний мовний матеріал для вправ і дидактичних ігор); 3) метамова (терміни науки про мову й тексти науки «лінгвістика» – теоретичний навчальний матеріал).

Основними критеріями добору навчального матеріалу Л.П. Федоренко називала загальнометодичні й частковометодичні принципи, відповідно до яких мовний дидактичний матеріал повинен забезпечувати: фізичний розвиток органів мовлення; осмислення лексичних і граматичних значень мовних одиниць; розуміння логічного смислу граматичних форм і виразної функції мовних одиниць різних рівнів; розвиток відчуття мови, що дає змогу оволодіти граматичною нормою і культурою мовлення загалом; співвідношення усного та письмового мовлення.

Вибір методів навчання мови пов'язується з наявністю у рідній мові двох компонентів – логічного й чуттєвого. Для засвоєння логічного компонента науки про мову пропонується використовувати методи теоретичного опанування мови, а розвиток чуттєвої сфери пов'язувати з практичним удосконаленням мовлення на інтуїтивній основі. Тому методи навчання обираються згідно з принципами методики та з урахуванням вікових можливостей дітей. Використання методів і прийомів в доречній послідовності, доцільне (раціональне) дозування мовного матеріалу, збільшення його кількості й ускладнення на різних етапах формування мовлення – усе це сприяє реалізації принципу послідовного нарощування темпу навчання.

Особливе значення в оволодінні рідною мовою Л.П. Федоренко надавала принципів свідомого засвоєння мовного матеріалу, що досягається, на її думку, завдяки усвідомленню та закріпленню основних правил і законів граматичної будови мовлення. Тільки оволодівши граматичними навичками, діти навчаться зв'язного мовлення. Розуміння дітьми завдань мовленнєвого спілкування стає засобом підвищення мотивації засвоєння різних граматичних конструкцій, що реалізують завдання мовленнєвої діяльності.

Уявляючи засвоєння мови як процес збагачення мовлення дітей фонологічними, лексичними й граматично-синтаксичними факторами, Л.П. Федоренко вважала актуальними для процесу навчання мови наступні правила такої роботи: над орфоепічними навичками, логікою процесу оволодіння граматиною, зв'язком занять рідною мовою з іншими заняттями задля розвитку зв'язного мовлення тощо.

4.3. Комунікативно-мовленнєві принципи навчання мови і розвитку мовлення дошкільників і молодших школярів

Означені принципи іноді називають частково-методичними принципами навчання мови й формування мовлення. Вони будуються на даних суміжних наук про мовлення: лінгвістики, психолінгвістики, герменевтики, дидактики, стилістики, теорії мовлення,

риторики, психології спілкування, когнітивної психолінгвістики, психолінгвістики розвитку тощо.

Ці принципи сформулювала Є.В. Архіпова, та віднесла до них наступні:

Комунікативний принцип. Сучасна лінгвометодика розглядає його як один з провідних принципів мовленнєвого розвитку. Комунікативний підхід пов'язаний передусім з практичним вивченням мови в ДНЗ і початковій школі, так само, як із засобом спілкування. У центрі уваги методистів – текст, як основна дидактична одиниця навчання. Завдяки цьому принципіві навчання української мови орієнтоване на кінцеву мету – формування комунікативної компетенції і розвиток мовної особистості. Згідно з комунікативним підходом текст розглядається як продукт мовленнєвої діяльності дитини, як реалізований задум висловлення, а завданням мовленнєвого розвитку дітей стає навчання породження та сприйняття текстів з урахуванням конкретної ситуації спілкування.

Когнітивний принцип. Оскільки мова є найважливішим засобом не тільки спілкування, а й засобом пізнання, формування і формулювання думки, основою абстрактного мислення, то закономірно впливає, що процес мовленнєвого розвитку, тобто розвитку всіх компонентів мовної здатності, повинен бути нерозривно пов'язаний з розвитком мислення, з навчанням таких мислительних операцій, як аналіз, синтез, порівняння, класифікація, аналогія, узагальнення. Слід так організувати процес навчання української мови, щоб для дитини він був пов'язаний з пізнанням навколишнього світу, культури народу й самого себе.

В основі когнітивного принципу – положення когнітивної лінгвістики та когнітивної психології, які вивчають свідомість та мову людини в їх єдності й взаємозв'язку, даючи педагогові наукові факти про те, як дитина пізнає світ, як реалії дійсності стають знанням про світ. Питання активізації пізнавальної діяльності дітей у процесі оволодіння рідною мовою, питання інтелектуального і мовленнєвого розвитку, виховання креативності (здібність до творчості), а також розвиток творчих мовленнєвих здібностей дітей ставляться і можуть ефективно вирішуватись саме в рамках когнітивного підходу.

Соціокультурний принцип. Інтерес науки до мовної картини світу, до того, як дитяче сприйняття дійсності фіксується у мові, спонукав вдатися до використання соціокультурного підходу до вивчення мови й формування мовлення. Усвідомлення того, що мова – це ще й культурний код нації, обумовила підхід до мовленнєвого розвитку з урахуванням культурного тла, характерного для кожної одиниці мови. Соціокультурний і етнокультурний принципи передбачають передусім орієнтування на текст як транслятор національної культури. Увага до образних засобів мови, зокрема до метафор і порівнянь, до феномена мовної гри, до кліше й стереотипів в українській національній мові, до фразеологізмів – словом, увага до всього того, що складає культурний код рідної мови, має відображатись у змісті навчання, оскільки визначає етноментальну картину світу.

Принцип градуальності. Одним з принципів, який відповідає закономірності прискорення темпів засвоєння мовлення у міру його розвитку, є принцип градуальності (від лат. *gradus* – «крок, сходинка»). Суть його в наступному: мовлення розвивається, якщо зміст навчання, його методи й прийоми враховують градацію між зоною найближчого та зоною актуального мовленнєвого розвитку дитини. Градуальність розподіляє системи навчання на кілька комплексів, орієнтованих на різні етапи навчання, з поступовим нарощуванням обсягу навичок, що засвоюються, з ускладненням їх характеру й форм презентації залежно від ступеня навченості, а також розвинутості мовлення дітей.

Принцип градуальності – найважливіший принцип розвивального навчання рідної мови й формування мовлення. Без нього не реалізувати дидактичні принципи наступності та перспективності навчання, а також принцип доступності й відповідності навчання віковим особливостям дітей. Градуальність – це точне «дозування» мовного матеріалу й

точно добирання оптимальних методів навчання на конкретному етапі для конкретної групи дітей.

Урахування принципу градуальності необхідне під час визначення всіх компонентів методичної системи (мета, завдання, зміст, методи, організаційні форми, засоби). Принцип дає змогу з'ясувати необхідний мінімум змісту навчання на різних його етапах, встановити оптимальне співвідношення методів на кожному з них. Лінійно-концентричний принцип побудови програм ДНЗ і початкової школи, по суті, є градуальним принципом. Він необхідний для створення системи вправ і дидактичних ігор з поступовим ускладненням, градацією мовленнєвих завдань.

Принцип єдності навчання мови й розвитку мовлення. Цей принцип передбачає навчання одиниць мови в єдності значення, форми і функції. Мова і мовлення – два береги єдиного процесу мовленнєвої діяльності, й усілякі спроби ігнорувати мовленнєвий аспект оволодіння мовою обертається невмінням дитини висловити власні думки в усному мовленні. І навпаки, підвищена увага до мовлення без необхідного оволодіння одиницями мови, за допомогою яких мовлення і створюється, призводить до того, що введення курсу риторики вже в початковій школі не досягає очікуваних результатів (М.Р. Львов). За останні десять років зроблено певні позитивні кроки щодо гармонізації мовленнєвої і мовної підготовки дитини.

Принцип опори на алгоритми мовлення та мовні моделі. Оскільки мовленнєва діяльність – це використання мови з метою спілкування, пізнання, мислення, то, як усяка діяльність, складна інтелектуально- мовленнєва дія має свій алгоритм. Так, в акті породження синтаксичних структур (говоріння та письмо) – це орієнтування, планування, реалізація висловлювання та контроль. Зазначені розумові дії виконуються у визначеній послідовності. Це і є підпорядкована меті взаємопов'язаність складових, яка і є алгоритмом породження мовлення.

Навчання за принципом опори на алгоритми мовлення диктує необхідність «відпрацьовування» кожного етапу мовленнєвого акту в механізмі мовлення. Щоб дитина змогла виконати всі названі мовленнєві дії, їй необхідно попередньо спеціально навчати кожної дії окремо (а вона складається з менших мовленнєвих дій). Однак у дошкільній та шкільній практиці деякі необхідні мовленнєві дії у складі алгоритму породження мовлення належно не відпрацьовуються. Зокрема, недостатньо організовується та реалізується діяльність щодо аналізу мовних засобів; бракує виразного розуміння того, як будувати роботу на етапі контролю (мається на увазі запобігання та всякого роду помилкам, їх виправлення, редагування, коригування готового висловлювання). Попри це наявні алгоритми мовленнєвих дій відповідно до принципів опертя на ці об'єктивно існуючі алгоритми мовлення.

Цей принцип диктує і особливий підхід до мовленнєвих помилок, оскільки психолінгвістика розглядає мовленнєві помилки як необхідну складову мовленнєвої діяльності, що підтримує гомеостаз мовної системи. Методичне завдання міститься у їх запобіганні та усуненні.

Слід особливо виділити, що принцип опертя на алгоритми мовлення зовсім не виключає, а навіть припускає розвиток в дітей креативності – здібності до творчості. Як неможлива майстерність без оволодіння ремеслом, так і розвинене мовлення не існує без мовленнєвих стереотипів, кліше, фразеологізмів, без використання мовних моделей у часто-густо повторюваних мовленнєвих ситуаціях.

Щодо подвійності мовлення, що проявляється у тому, що в ньому присутня єдність двох процесів – акт відтворення (репродукції) та акт творчості, підкреслювали багато вчених, наприклад Л.В. Щерба (Щерба, 1974). У сучасній психолінгвістиці також відмічається цей важливий факт: «мовленнєва діяльність людини будується головним чином на використанні готових комунікативних одиниць. Формуючи висловлення, ми обов'язково вдаємося до схем, шаблонів, кліше...» (Горелов, Седов, 1998; Дем'яненко, 2003). Навчання з опорою на алгоритми мовлення передбачає оволодіння мовленнєвими

стереотипами – з одного боку, і розвиток на їх основі творчих мовленнєвих здібностей – з іншого. Таким чином, стереотип і творчість у складі мовної здібності взаємодіють між собою, а не протиставляються.

Принцип цілісності лексико-граматичної будови мовлення визначає необхідність формування лексичного запасу й граматичної будови мовлення в єдності та взаємозв'язку. Він спрямований до суміжного загальнометодичного «принципу розуміння мовних значень», визначеному Л.П. Федоренко, й координує з ним. Відсутність зв'язку між роботою та із збагаченням словника дітей і навчанням граматики порушує об'єктивно існуючий алгоритм породження мовлення, тому що одним з етапів породження висловлення є процес відбору доречної, точної, виразної лексики для вираження власної думки й одночасний граматичний зв'язок слів. Методично важливо навчати основної одиниці мови – слова – в єдності його значення, форми і функції.

Принцип зіставлення та диференціації одиниць мови в процесі мовленнєвого вибору. Вміння зіставляти й диференціювати мовні одиниці в процесі породження висловлення (тексту) необхідно на всіх рівнях мовної здібності: на лексичному (вибір слова для точної передачі думки, задуму), на граматичному (вибір речення тієї чи іншої структури, вибір варіанта із граматичних синонімів), на рівні тексту (вибір типу тексту, функціонально- смислового типу мовлення, стилю, композиції відповідно до задуму). Результатом зіставлення й диференціації є вибір одиниць, що оптимально відповідають ситуації спілкування і меті висловлення (Сучасні..., 2003).

Усі методичні принципи взаємопов'язані та взаємодіють. Таким чином, сукупність розглянутих вище принципів мовленнєвого розвитку (теорія принципів мовленнєвого розвитку) дає змогу моделювати і створювати методичні системи навчання стосовно конкретної мети і завдань мовно- мовленнєвої освіти. Це допомагає не тільки представити зміст і технології навчання для кожного вікового етапу окремо (в межах системи неперервної освіти і навчання рідної мови), а й організувати процес мовної самоосвіти дитини в наступні періоди її навчання. Крім того, теорія принципів мовленнєвого розвитку створює теоретичну базу для здійснення інтеграції у галузі методики навчання рідної й іноземної мов, оскільки спирається на єдині механізми мовленнєвої діяльності і, відповідно до названих принципів, – на алгоритми породження і сприйняття мовлення. Ці вихідні положення є теоретичною основою, на якій ґрунтуються сучасні концепції навчання рідної й іноземної мов, а це означає, що теорія принципів мовленнєвого розвитку має лінгводидактичний статус.

Принципи методики навчання мовлення можна визначити в загальному як правила організації штучного мовленнєвого середовища з високим розвивальним потенціалом, тобто конструктивними можливостями формування мовлення. Українська мова вважається у педагогіці та в психології предметом, що розвиває мислення, почуття, а з ними й мовлення дітей. Предмети, що інформують, також разом з інформацією про явища дійсності розвивають дітей: дають їм знання про ті чи інші предметні явища, удосконалюють здатність мислити, відчувати та вербалізувати рідною мовою думки й почуття.

В останні роки в педагогіці розробляється принцип системності. Педагогіка використала ідеї системності для з'ясування відношень притаманних їй об'єктів вивчення. Так, у методиці розвитку мовлення можна прослідкувати раціональні зв'язки всередині самого предмета української мови (між елементами звукової системи, складами слів; лексикою; одиницями морфології; синтаксисом та ін.), а також багатоманітні зовнішні зв'язки – між українською мовою та іншими суміжними навчальними дисциплінами. Найближчі зв'язки встановлюються з художньою літературою, риторикою, сценічним мистецтвом; тут відношення торкається оцінки виразності мовлення. Але також близькі зв'язки з будь-якою наукою, що засвоюється за принципом розуміння (природознавство і т.д.). Проте системні зв'язки можливі з будь-якою наукою, що використовує мову як операційний засіб. Так у лінгвометодиці виникає принцип системності.

4.4. Формування у дітей здатності використовувати лексико-семантичні групи слів (на матеріалі антонімів)

Відповідно до вимог програми виховання та навчання в дитячому садку словник дошкільників формується не тільки в повсякденному спілкуванні, а й на спеціальних заняттях, де слово як мовна одиниця стає предметом практичного засвоєння дітьми, предметом уваги вихователя (Базовий..., 1999). Зміст власне словникової роботи – це розширення й активізація словника; розкриття значення слів; розвиток навичок правильного слововживання; ознайомлення з найпростішими фразеологізмами. Однак вирішення тільки таких завдань у галузі лексичної роботи недостатньо. Щоб навчити дитину висловлюватись, виражати свої думки, наміри, почуття, передавати інформацію, використовуючи різні синтаксичні конструкції, вкрай необхідно вже в дитячому навчальному закладі навчити дітей розуміти значення і вживати в мовленні лексико-семантичні групи слів: антоніми, синоніми, омоніми, пароніми, багатозначні слова. Саме за допомогою такої лексики у дітей формуються навички точного слововживання, виразність, доцільність і образність мовлення.

Досить чітко орієнтуючи на слово як одиницю практичного вивчення мови, програми ДНЗ визначають обсяг повнозначних частин мови: іменників – для називання предметів, дієслів – для позначення дій, прикметників – для характеристики ознак і властивостей предметів, прислівників – для позначення ознак дій, місця, часу тощо і службових слів, які діти мають засвоїти в різних вікових групах, щоб змістовно спілкуватися.

Перший принцип побудови змісту словникової роботи – введення до лексики тематично пов'язаних слів. Відомо, що слова з тієї чи іншої галузі знань про навколишнє утворюють замкнуті тематичні ряди, або групи. У психології існує поняття «асоціативний словник» – ряди слів, що постають у пам'яті людини, коли вона чує найбільш уживане слово з певної тематичної групи. Наприклад, слово пошта викликає за асоціацією слова: конверт, лист, посылка тощо.

Другий принцип – уведення слів за логічними рядами. Логічні ряди – це слова однієї тематики, розташовані за зростанням (або зменшенням) абстрактності значення, за родовидовим співвідношенням (лялька, машина, м'яч – іграшки). Засвоєння їх сприяє розвитку в дітей узагальнення й абстрагування, усвідомленню значення слів.

Третій принцип побудови словникової роботи – збагачення мовлення лексико-семантичними рядами слів: синонімами (веселий, радісний)-, антонімами (світлий – темний); омонімами (коса дівчини, коса як знаряддя праці, морська коса)-, багатозначними словами (іде час, іде людина). Засвоюючи семантичні ряди слів, дитина оволодіває культурою мовлення.

Спинимось, зокрема, на роботі з антонімами. Здійснюється вона на заняттях, починаючи з середньої групи, проте слова з протилежним значенням діти чують і раніше. У народних казках, які читають їм дорослі, протиставляються багатство і бідність, правда і кривда, добро і зло, любов і ненависть і т. д. Чимало віршів для дітей також містять антоніми: 1. «Малесенькі ніжки. Швидко край доріжки – Топ-топ-топ. А великі ноги Мляво край дороги – Топ, топ, топ» (нар. пісенька); 2. «Погас учора день – Заплакав рік старенький. Сьогодні розцвіло – Сміється молоденький» (Л. Глібов). 3. «Ой ходили журавлі То великі, то малі. Сіли собі на ріллі Та й співають тра-ла-лі!». 4. «Руки в сторону, в кулачок. Розгинай і на бочок. По колінах вдарим нижче, нижче, нижче. Руки вгору піднімаєш вище, вище, вище». 5. «Хто то буде? Хто такий? Спить, повірте, навпаки, День для нас, для нього – ніч, Що за птах? Ну, звісно ..» (Сич). 6. «Гостроносий і малий, Сірий, тихий і незлий, Вдень ховається. Вночі йде шукать собі харчі. Вєсь із тонких голочок. Як він зветься?» (Їжачок). 7. «На дереві грається, то піднімається, то опускається, на хвостик у гойдається... І зветься це малюток веселе...» (Мавпенятко). Старшим дошкільникам читають «Що погано, а що добре» В. Маяковського, «Разом тісно, а поодинокі нудно» К. Д. Ушинського, де автори додають образні протиставлення.

Спостереження показують, що, наслідуючи мову художніх творів, усну народну творчість, діти охоче добирають слова з протилежним значенням, знаходять полярні прояви тієї чи іншої якості. Водночас сприймання протиставлень у них досить своєрідне, суб'єктивне: рука і нога, стіна і дах, сонце і дощ (несправжня антонімія). Такі відчуття зумовлені незначним іще досвідом дитини, індивідуальним розумінням значення слів, асоціаціями за контекстом, які склалися у процесі вживання того чи іншого слова.

Вихователь має пам'ятати, що всі лексичні одиниці, які виражають антонімію, визначаються за загальною ознакою – граничним запереченням у тлумаченні антонімів: молодий – старий завдання дорослого – допомогти дитині відрізнити власне антоніми від інших протиставлень слів (наприклад, солодкий і солоний – це не антоніми, ними є слова прісний – солоний), засвоїти максимальні протиставлення слів, закріплені нормами літературного слововживання (запалювати – гасити, падати – підводитися, тиша – галас, день – ніч), систематизувати слова з погляду взаємної протилежності. Тут найдоцільніша систематизація за частинами мови: прикметники (світлий – темний, гарячий – холодний), дієслова (пишатися – соромитися, погоджуватися – відмовлятися), прислівники (дзвінко – глухо, давно – недавно), іменники (початок – кінець, грубість – ввічливість). Не надав і значення ?

Практично оволодівши антонімами в дитячому садку, діти впізнаватимуть їх у школі за відомими зразками, ототожнюватимуть лінгвістичний термін з відповідним мовним прикладом.

Зрозуміти значення антоніма означає співвіднести слово з дійсністю – з реальною ознакою, властивістю, дією. Тому важливо, щоб дитина засвоювала значення конкретного слова (соціально закріпленій зміст) своїм чуттєвим досвідом. Якщо йдеться про поверхню предмета, то малюк має відчутти гладеньку й шорстку; якщо йому пропонують загадку, він повинен знати відгадку; якщо знає, як цвітуть квіти, нехай обов'язково побачить і протилежне – як вони відцвітають.

Робота над антонімами сприяє поглибленому, всебічному засвоєнню дошкільниками смислового контрасту слів, ознайомлює з образно-стилістичними функціями, а це є однією з умов пізнання предметів і явищ світу, що становлять єдність протилежностей. Контрастні картини (зима – літо, земля – небо), різкі переходи від світла до темряви, від сміху до плачу тощо впливають на почуття, емоційно-вольову сферу психіки дитини.

Уміле вживання антонімів є важливим стилістичним засобом. Висловлювана думка при зіставленні понять, протилежних своїм значенням, підсилюється і стає виразнішою, яскравішою, сприйнятливішою для дошкільника (чи будь-якого слухача).

Вихователь-педагог (чи батьки), дбаючи про розвиток у дітей чуття до слова, його барвів, може прочитати їм дидактичний вірш «Антоніми», звернувши їхню увагу на наявність у його змісті слів з протилежним значенням, які допомагають увиразнювати думку, виражати контраст, протилежні поняття:

| | |
|----------------------------|----------------------------|
| | Антоніми |
| Чи чув ти, друже про слова | В своїй прекрасній стороні |
| Із протилежним значенням? | Нам жити і зростати. |
| Чи ти словам тим, був | Хай легко щось дається нам |
| Не надав і значення? | А щось дається важко |
| А це слова – антоніми, | Та перемога завжди там |
| Потрібні і важливі; | Де праця і завзяття. |
| Не обійтися нам без них | Нам боязкими не рости |
| У мові нашій милій. | Не бути нам лінівими; |
| Ось вечір землю сповива | Зростем сміливими людьми, |
| У темряву і спокій; | Людьми трудолюбивими |
| Відпочиває, спить земля, | А ще хай правда повсякчас, |
| І сон її глибокий. | А не брехня лукава |

А ранок білими крильми,
Змахне над цілим світом,
І прокидаємося ми,
Щоб вчитись і радіти
Веселі ми, а не сумні,
Бо кожен будень – свято;

Гартує і гуртує нас,
– Будівників держави!
Учімося добро робить
Для кожної людини,
А зло нехай повік мовчить
На рідній Україні.

Леся Лужецька

У середній групі доцільно використовувати такі антонімічні пари слів-прикметників, у значенні яких маємо відтінок якості: білий – чорний, великий – маленький, високий – низький, довгий – короткий, глибокий – мілкий, широкий – вузький, товстий – тонкий, гарячий – холодний, голосний – тихий, чистий – брудний, солодкий – кислий, лівий – правий, м'який – твердий, новий – старий, гострий – тупий, сильний – слабкий, сухий – мокрий, багатий – бідний. Починати доцільно з виявлення антонімів у текстах. Причому для спостережень важливо, щоб антонімічні пари вживалися в одному контексті, – тоді дитині легше усвідомити лексико-семантичну їх єдність.

Наприклад: «Рік старий на відході – Рік новий на порозі. Рум'яніє на сході Небосхил на морозі» (Т. Коломієць). «І у спеку, і в морози Буду також, як татусь, Будувати тепловози, їздить теж на них навчусь» (І. Нехода).

Знадобляться для спостережень і тексти загадок: 1. «Вдень по небу гуляє, а вночі спочиває» (Сонце). 2. «Нога легенька, а голова важка» (Гриб). 3. «Голодна – мукає, сита – жує, всім дітям молоко дає» (Корова). 4. «Як зіткнуться – стук і стук, Тиша злякана навкруг. Товстий тонкого поб'є – Тонкий цвях будь-де заб'є» (Молоток).

Дидактична гра «Скажи навпаки» потребує одночасного добору антоніма і складання словосполучення з ним. Для активізації дитячого мовлення і полегшення роботи добирають іграшки, предмети, предметні картинки: білий (бант) – чорна (краватка); гарячий (чай) – холодний (компот); велика (тарілка) – маленьке (блюде). Можна також використовувати вправи на складання речень з антонімами. Для цього вихователь пропонує вихідні словосполучення з антонімами: великий м'яч – маленький прапорець, товстий Карлсон – тонкий Буратіно і т. д. Проводячи дидактичну гру «Назви який», вихователь дістає з «чарівного мішечка» і показує іграшки, предмети, а діти називають ознаки: олівець довгий – короткий, слон великий – маленький, стрічка вузька – широка.

У старшому дошкільному віці має розширюватися обсяг антонімів-прикметників, оскільки основну масу протиставлень, що є ядром мовної антонімії, утворюють слова, які означають якість: близький – далекий (берег, шлях), довга – коротка (розмова), гладенький – шорсткий, знайомий – незнайомий, легкий – важкий, молодий – старий, знаменитий – невідомий (поет, художник), красивий – потворний, однаковий – різний, повний – порожній, минулий – майбутній, балакучий – мовчазний, яскравий – блідий, задоволений – незадоволений, колективний – індивідуальний (малюнок). Закріплюючи в свідомості дітей первинні уявлення про антоніми, які означають якість, доречно навести ілюстрації у текстах, що сприятиме розширенню смислових асоціацій дошкільників:

1. Вірш про мову

На білому світі,
На чорній землі
Є мова у квітів,
Є мова в зорі.

Є мова у бджілки,
В метелика й клена,
В бузкової гілки,
В любистку зеленого.

Є мова в калини

В дрімучого лісу
У річки й стежини,
В осіннього листу.
Та тільки тому,
Хто цурається
Рідної мови,
Не промовлять вони
Ані слова.

(А. Каменчук)

2. Над старими яворами,
Над молодими небесами,
Білих буслів чорні діти
Зранку-раночку дзьобами
Вчаться рідно клекотіти

(За М. Тимчак)

3. Бог дав людині слово...
– Чи є цінніше що ?
Немов весна, чудове
І запашне воно.
Коли те слово щире,
Вся радісна душа.

Коли ж воно фальшиве,
Засмучена вона
Бог дав людині слово
І мовив до усіх:
– «Слова мої – чудові.
Слова погані – гріх».

(За Л. Лужедькою)

За програмою діти старшої групи ознайомлюються і з антонімами- дієсловами. Ці слова можуть бути й різнокореневі: кидати – піднімати, пригадувати – забувати, вставати – лягати, говорити – мовчати, давати – брати, запалювати – гасити, забороняти – дозволяти, засинати – прокидатися, вітатися – прощатися, миритися – сваритися, знаходити – губити, збільшувати – зменшувати, вдягати – скидати, погоджуватися – відмовлятися; і однокореневі: вбігати – вибігати, впускати – випускати, заводити – виводити, застрибати – вистрибати, зав'язувати – розв'язувати, заморожувати – розморожувати, замикати – відмикати, заплітати – розплітати, взувати – роззувати, приїжджати – від'їжджати.

Дидактичні ігри, вправи на складання словосполучень і речень з антонімами дещо складніші. Скажімо, вихователь пропонує антонімічну пару, а діти добирають за змістом слова: запалювати (свічку) – гасити (світло), пишатися (хорошим учинком) – соромитися (брехні), погодитися (грати) – відмовитися (від гри). Або дорослий починає речення, а дитина закінчує, добираючи відповідний антонім: Сашко товариський і балакучий, а Сергійко... (замкнутий мовчазний). Діти увімкнули телевізор, а після закінчення мультфільму... (вимкнули його). Цікавими будуть дошкільникам загадки, в тексті яких є протиставлення: 1. «Зимою біле, весною чорне, літом зелене, восени стрижене» (Поле); 2. «Летить орлиця по синьому небу, крила розкрила – сонце закрила» (Хмара); 3. «Не киця й не копиця: спереду вила, а ззаду мітла» (Корова); 4. «Вдень спить, не мурчить, вночі мандрує – мишей полює» (Кіт).

Народні прислів'я і приказки мають велике значення для виховання дітей. Чимало їх побудовано на явищі антонімії. Образні протиставлення збуджують почуття, впливають на свідомість і поведінку дитини: «З малої хмари великий дощ буває»; «Що влітку родить, те взимку не шкодить»; «Праця чоловіка годує, а лінь марнує»; «Не той молодець, що починає, а той, що кінчає»; «Широкі ворота увійти, та вузькі вийти»; «Кішці смішки, а мишці слізки»; «Ученому світ, невченому ніч»; «Розумний любить учитись, дурний любить учити»; «Згода дім будує, а незгода руйнує»; «Брехня стоїть на одній нозі, а правда на двох»; «Радість красить, а печаль палить»; «Знайшов – не радій, а загубиш – не плач».

У підготовчій до школи групі вихователь має звернути увагу дітей на антоніми-іменники, пропонуючи слова, значення яких вони засвоюють, спираючись на свій життєвий досвід: ранок – вечір, земля – небо, початок – кінець, знання – незнання, підйом – спуск, порядок, – безлад, свято – будень, знахідка – втрата, світло – темрява, сміх – плач, тиша – галас, гора – низ, запитання – відповідь, вхід – вихід, день – ніч, добро – зло, друг – ворог, дружба, ворожнеча, загадка – відгадка. Для реалізації змісту роботи корисними будуть різноманітні методи і прийоми: проведення дидактичних ігор, лексичних вправ, використання прислів'їв, приказок, загадок, тлумачення значення антонімічних пар, спостереження над антонімами в текстах художніх творів, казок.

Так, дидактична гра «Придумай небилицю» спонукатиме дошкільників вигадувати цікаві історії за запропонованими вихователем антонімічними парами або словосполученнями, побудованими з урахуванням антонімії: виграш – програш, знахідка – втрата; холодне літо – гаряча зима, зла Фея – добра Баба Яга і т. д. У грі-змаганні «Хто швидше скаже навпаки» дорослий називає слово, а діти добирають інше, з протилежним значенням. Хто добере більше слів-антонімів, одержує приз.

Вправи на складання словосполучень з урахуванням багатозначності антонімів допомагають усвідомити явище полісемії, оволодіти вмінням поєднувати слова: м'який – твердий (олівець; характер), легка – важка (праця; задача).

Роботу над антонімами варто доповнювати й роботою над синонімами, оскільки показ взаємозв'язку антонімії і синонімії – це принцип словникової роботи в навчанні мови й розвитку мовлення, у формуванні точності, доцільності, виразності висловлювань. Так, спостерігаючи за явищами природи, важливо зазначити, що про схід – захід сонця можна сказати й іншими словами: світанок, ранкова зоря – надвечір'я\ про спіле – неспіле яблуко: стигле – зелене. Хороші й погані вчинки дітей також мають одержувати образну словесну характеристику: людяність, гуманність, милосердя, доброта – жорстокість, звірство, лютість, садизм, нелюдність.

Значну групу слів-антонімів становлять прислівники. Уводити ці лексичні протиставлення доцільно із середньої групи залежно від того, як усвідомлюють дошкільники просторові й часові, кількісні та якісні відношення: близько – далеко, вгору – вниз, уздовж – уперек, праворуч – ліворуч, уперед – назад, швидко – повільно, всередині – зовні, вчора – завтра, глухо – дзвінко, давно – недавно, тут – там, рано – пізно, добре – погано.

Різноманітні функції антонімів дають змогу вихователеві вирішувати завдання виховання і навчання, оскільки це мовне явище тісно пов'язане з найважливішими сферами діяльності дитини і є образним, оцінним вираженням її волі, думок, емоцій (Березіна, 1999). Як завжди, доречно використовувати дидактичні вірші:

| | |
|--------------------------|----------------------------|
| Рано й пізно, тут і там | Скрізь і всім брехати, |
| Стоїть в лісі та-ра-рам: | Правди не казати. |
| Це зібрались звірі | Добре чи погано? |
| Бурі, рижі й сірі, | Лисичці лиш догани |
| Щоб судить лисичку | Звірі пишуть тут і там, |
| За погану звичку | Вдень і вночі та-ра-рам... |

(За М.Тимчак)

4.5. Синоніми, омоніми, багатозначні слова та інші лексико-семантичні групи слів української мови з погляду вироблення культури літературного мовлення дошкільників

У справі збагачення словника дитини роль занять з української мови особлива, бо саме на них здійснюється поступово-планомірне введення необхідних загальноновживаних слів до словникового запасу дошкільника. З цією метою спеціально відбираються тематичні та лексико-семантичні групи слів та слова-синоніми.

Чинні програми навчання і виховання у ДНЗ передбачають вивчення тематичних груп слів, які називають: 1) близьких дитині людей, їхні родинні й суспільні відношення, їхні імена, наприклад: а) мама – мати – матінка – матуся – неня – ненька – мамочка – мамуся – матуня – мамуля – мамунця; б) баба – бабка – бабуня – бабуся – бабусенька; в) дід – дідусь – дідуга – дідуган – старик – дідунь – дідуньо; г) брат – братик – братичок – братко – братунь – братуньо – братусь; д) сестра – сестричка – сестриченька – сестриця – сестронька – сеструня; 2) саму дитину, частини її тіла, наприклад: а) маля – маленький – малесенький – мізинчик – дитинча – дитятко – перволіток – малюк – дитинка – ляля – лялька – карапуз – немовля – дошкільня; б) рука – ручка – рученька; в) нога – ніжка – ніженька; г) очі – очки – віченьки; 3) предмети побуту, іграшки, наприклад: а) ліжко – ліжечко – постіль – постеля; б) ковдра – укривало – одіяло – ряднина – ліжник; в) сорочка

– сорочечка – сороченька; г) штани – штанці – штаненята – штанчата – штанята; д) шапка – шапочка – шапчина – шапчинонька – шапчиночка – вушанка – папаха – кучма; е) хустка – хустина – хустинка – хустиночка – хусточка – хустинонька; ж) спідниця – спідничина – спідничка – спідничинка; 4) речі з інтер'єру приміщення, де живе й пізнає світ дитина; предмети довкілля, наприклад: а) вікно – віконечко – віконце – шибка – шибочка; б) двері – дверцята – дверці; в) лампа – лампочка; г) квітка – квіточка – квітенька; д) квітник – квітничок; е) плуг – плужок – плужечок; ж) дорога – доріжка – доріжечка – доріженька – стежка – стежечка – стежина – стежинка; з) хата – хатина – хатинка – хатинонька – хатиночка – халупа – халупка – халабуда; и) тин – тинок – тиночок – огорожа – паркан; к) відро – відерце – відеречко – цеберко – цеберка – шаплик – цебер – цебро – конівка – баддя; л) кухоль – кухлик – кухличок – ківш – ковшик – горня – горнятко; 5) об'єкти живої природи: тварини, частини їхнього тіла, їх звички; рослини, їхні частини, зміни, що з ними відбуваються, наприклад: а) півень – півник – півничок – когут – когутик; б) кіт – котик – котя – киця – кішечка – кішка – кошеля – котеля – котенятко – котенятчко; в) корова – корівка – корівонька – корівочка – корівчина – маня – миня; г) козя – козля – козлятко – козеня – козенятко – цапеня – цапок – цапик – козлик – козличок – цапенятко; д) кінь – коник – кониченько – конисько – коничок – конище; е) лоша – лошатко – лошак – лошачок – лошиця – лошичка; ж) голуб – голубок – голубочок – голубчик; голубка – голубиця – голубонька – голубочка; голуб'я – голуб'ятко – голуб'ятчко; з) горобець – горобчик – горобеля – горобенятко; и) жабеля – жабенятко; жаба – жабка – жабище; к) ягня – ягнятко – ягнятчко; л) яблуня – яблунька; яблуко – яблучко; м) ялина – ялинка – ялинонька – ялиночка – ялиця – яличка; б) об'єкти та явища неживої природи в різні пори року, наприклад: а) сонце – сонечко; б) хмара – хмаринка – хмаринонька – хмарище; в) дощ – дощик – дощичок – злива – мжичка'; г) літо – літечко; д) зима – зимонька; е) мороз – морозець – морозище; ж) лід – лідок – крига; з) ліс – лісок – лісочок – праліс – бір – діброва – пуша; и) хуга – хуртовина – хурделиця – завірюха – буран – заметіль – метелиця – віхола; к) струмок – струмочок – джерело – джерельце – потік – потічок – ручай; 7) різні види праці людини, наприклад: а) сіяти – засівати – засіювати – підсівати – підсіювати – висівати – висіювати – обсівати – обсіювати; б) кроїти – краяти – викроювати – розкроювати; в) одягати – вдягати – убирати – зодягати – наряджати – вичепурювати – приодягати; г) орати – зорювати – заорювати – розорювати – плужити; д) уплітати – заплітати – вв'язувати – ув'язувати; е) боронувати – боронити – волочити – скородити; ж) вибивати – барабанити – тарабанити – бубнити; з) будувати – споруджувати – споруджати – мурувати – зводити – ставити; и) ремонтувати – лагодити – поправляти – латати – зашивати'; к) видавлювати – видушувати – вичавлювати – вигнічувати – витискати – вижимати; л) виробляти – вироблювати – виготовляти – продукувати; м) годувати – харчувати; н) охороняти – стерегти – вартувати – пильнувати – сторожувати; п) пасти – попасти – попасувати – підпасати; 8) явища суспільного життя народу, факти з життя та діяльності відомих діячів країни, наприклад: а) захисник – оборонець – козак; б) обранець – депутат – представник; в) вільний – незалежний – самостійний; г) партія – організація; д) Україна – держава – батьківщина.

Вихователь має враховувати, що синонімія як тип лексико-семантичного відношення ґрунтується на тому, що слова, які належать до однієї і тієї частини мови, характеризуються повним або частковим збігом своїх лексичних значень. Так, за ознакою тотожності, повного збігу лексичних значень можна виділити такі ряди слів: а) бусол – бусел – лелека – чорногуз; б) восьминіг – спрут; в) азбука – абетка – алфавіт. Беручи до уваги знакову природу слова, варто констатувати, що глибинну основу синонімії становить позначення одного й того денотата кількома різними словами.

Лексична синоніміка сучасної української літературної мови є вагомим компонентом її стилістичних засобів, адже розвиненість літературної мови великою мірою визначається саме багатством синонімічних засобів висловлювання. Тому закономірно, що у збагаченні словникового запасу дошкільника чільне місце має посісти робота над

лексичною синонімікою. Знання синонімів і вмле їх використання роблять мовлення дитини багатшим, барвистішим, змістовнішим, доречнішим. Синоніми дають змогу кожному висловлювати найрізноманітніші думки, найглибші почуття і переживання, бо багатство синонімів – одна з питомих ознак досконалості етнічної мови взагалі. Синоніми – ефективне знаряддя впливу на психологічний стан людини, її уподобання і практичний вибір у тій чи іншій конкретній ситуації письменником, лектором, оратором, вчителем, матер'ю, вихователем, лікарем та ін.

Отже, синоніми – це слова, що означають назву того самого поняття, спільні за своїм основним значенням, але відрізняються смисловими відтінками, емоційно-експресивним забарвленням, сферою стилістичного вживання або можливостями поєднання з іншими словами. Наприклад: «Літо, літо, літечко! Вже достигло житечко, І пшениця, і ячмінь, Золотіс далечінь» (3 журн.). «Ой ниво, рідна нивонько, Верни нам нашу силюнку» (3 газ.). Відмінність між синонімами й забезпечує їм велику стилістичну значущість, адже в кожному конкретному випадку вживання можна знайти найбільш відповідне слово.

Оскільки однією з основних прикмет синонімів є здатність визначити одне й те саме поняття, то існує потенційна можливість заміни одного слова іншим. Саме цю ознаку спершу й має враховувати вихователь, організовуючи методом гри різноманітні творчорозвивальні завдання з рідної мови, працюючи над збагаченням та розширенням словникового запасу слів дітей-дошкільнят, а також закладаючи на перспективу їхнього інтелектуально-духовного розвитку понятійно-смислові асоціації щодо синонімів.

Орієнтуючись на предметно-практичну та ігрову діяльність, вихователь має постійно вправляти дітей у спостережливості, спогляданні предметів, їх основних властивостей, ознак, характеристик. Дитина має навчитися розглядати предмет і відкривати в ньому щось нове, виділяти базові його параметри, створюючи в своїй уяві образи, що сприяють мовленнєво-креативній діяльності, яка конкретно реалізується у народженні в свідомості дитини слів, які досить часто перебувають у синонімічних відношеннях між собою.

Ефективним джерелом збагачення словника дошкільника є також слухання художніх, поетичних, науково-популярних зразків літератури з уст вихователя, а також спілкування та спільні бесіди-роздуми під керівництвом дорослих. Так, закладаючи в свідомість дитини інформацію про наявність у мові слів, які по-різному звучать, але близькі за своїм основним значенням, можна прочитати дітям вірш «Синоніми» та запропонувати їм колективно відшукати їх:

| | |
|------------------------------|----------------------------|
| Ми сьогодні, друзі, з вами | Синоніми |
| Познайомимось з словами, | Заметіль, метелиця – |
| Що ясніють в нашій мові, | Сніг мете і стелиться |
| Наче зорі світанкові. | Сипле снігом сніговиця. |
| Це – слова – синоніми, | Зима – справжня чарівниця: |
| Гарні та багаті, | Заворожить, стрепенеться, |
| А яка їх роль у мові – | Срібним сміхом засміється, |
| Треба всім нам знати. | А як вітром сніг кружляє – |
| Слова, близькі за значенням, | Хуртовина завиває; |
| А деколи однакові, | Реве, стогне завірюха, |
| Та різні за звучанням | Мерзнуть руки, ніс і вуха |
| І за написанням. | Всіх об'єднує одне |
| Є слова такі чудові | Гарне слово і звучне: |
| В нашій рідній, любій мові: | Синоніми – це слово |
| | Важливе в нашій мові. |

Леся Лужецька

Багатство синонімів – одна з питомих ознак багатства мови взагалі. Уміле користування синонімами, тобто вміння поставити саме те слово і саме на тому місці в реченні, де потрібно, свідчить про хороший стиль, високу майстерність.

Різноманітність і велику стилістичну вагу синонімів легко відчутти, аналізуючи будь-який текст, особливо художній. Наприклад, в оповіданні С. Васильченка «Волошки», яке складається з 1000 повнозначних слів, ужито 180 слів, що перебувають у синонімічних стосунках (тобто 18% лексичного складу тексту) (Наприклад: мати, дівчина, вчитель). Наявність синонімічних форм пов'язана з розвитком дії, характерів героїв, психологічним їх станом.

Є в українській літературній мові й такі слова, які, хоч і мають однакове значення та написання, але не мають нічого спільного у властивих їм значеннях. Наприклад: 1) дід – 1 (батьків або материн батько; чоловік похилого віку); дід – (будяк, осот)\ дід – 3 (сніп соломи або очерету, що стоїть на почесному місці в хаті)', дід – 4 (їжа з пшона та борошна)', дід – 5 (назва танку); 2) коса – 1 (заплетене волосся)', коса – 2 (знаряддя для косіння трави, збіжжя); коса – 3 (смуга суходолу в морі, річці, сполучена одним кінцем із берегом)', 3) коза – 1 (самиця козла)'; коза дрюк з двома суками для підпирання воза під час змазування)', коза–3 (волинка); коза – 4 (великий норець); коза – 5 (риба шиповка звичайна).

Наведені ілюстрації переконують, що слова-омоніми характеризуються такою семантикою, що не має жодних точок зіткнення (Порівняймо: «кран підйомний» і «кран водогінний»', «ключ від замка» і «журавлиний ключ»', «коса з волосся» і «коса для косіння»).

При активізації зорової та слухової уваги й пам'яті дошкільників, а також при допомозі й підтримці з боку вихователя діти досить успішно знаходять такі слова в тексті. Наведемо зразок:

Омоніми

- | | |
|---|--|
| 1. Як пригріє узимку сонце, Я гадаю собі: чи не сон це? Тільки вчора – мела хуртовина, А сьогодні – погожа днина. А із ставу – на гірку високу. | 2. Буду день я щасливий мати, Бо дозволить гуляти мати. Ось на лижі я міцно став І щодуху помчався на став, Накатався собі, нівроку. |
| 3. І хоч змерзли і вуха, і ніс, Повно радості, щастя і сміху – | Але в серці додому я ніс День приніс мені втіху велику. |

Леся Лужецька

Вихователь, що навчає дошкільників відчувати слово як багатогранний, динамічний елемент живого мовлення, а також батьки дитини, що є першими вчителями й наставниками своїх синів і дочок, мають враховувати, що основною стилістичною функцією омонімів є досягнення жартівливого, іронічного ефекту на основі словесної гри гумористичного, жартівливого чи пародійного спрямування. Омоніми вводяться у висловлення для вираження дотепності, стилістичної витонченості, увиразнення понять і думки мовця, підкреслення гармонійності виразу чи гострослів'я, адже поняття виразніше сприймаються через змістовий та звуковий контраст, суперечність, протиставлення, через, як писав Л.А. Булаховський, «зрив з нормальної мови», тобто нормативно-звичної нам щодо формально-змістового звучання (Булаховський, 1955).

Отже, із словом дитина знайомиться з перших днів життя. І чим раніше ми, педагоги, почнемо вигранювати інтелектуальні та емоційно-експресивні асоціації уваги й пам'яті дошкільників щодо властивостей і особливостей функціонування лексичного багатства сучасної української літературної мови, тим швидше й ефективніше дитина розвине в собі мовно-мовленнєві здібності. Це допоможе дитині згодом зрозуміти, що багатство рідної мови визначається не тільки великою кількістю слів, а також і тим, що ці

слова досить часто використовуються для найменування двох реалій і більше, а тому, є багатозначними.

Уміння розпізнавати значення одного й того ж слова необхідне, коли ми уточнюємо, що певні лексеми близькі між собою за смыслом (наприклад: говорити – розмовляти – балакати), тобто є синонімами, або є словами з прямо протилежною семантикою (наприклад: дівчинка – хлопчик; батько – мати; брат – сестра; дідусь – бабуся), отже, антонімами, бо синонімічні ряди чи антонімічні пари розрізняються не на основі слів, а на основі їх конкретних значень, тобто лексико-семантичних варіантів, які й утворюють значеннєву структуру лексеми.

Елементи знань дітям про багатозначність можна подати методом бесіди-гри та предметних унаочнень, навівши для порівняння такі речення: 1. «Крило каченяти було перебите» (3 газ.). 2. «Вітряк з-за гаю крилами махає» (Т. Шевченко). 3. «Ракета швидко понеслась по Дніпру на своїх крилах» (3 газ.).

Вихователєв варто звернути увагу дітей, що слово «крило» в наведених реченнях передає різний зміст, – і діти підтримають хід думок наставника, поділяться своїми міркуваннями, досвідом, допоможуть знайти істотні змістові відмінності між наведеними мовними одиницями, що й буде суттєвим доказом їх багатозначності.

Під керівництвом дорослого дошкільник зрозуміє, що в першому реченні слово «крило» вживається у значенні «літальний орган у птахів», у другому – «обертальна лопать вітряка» (на основі зовнішньої подібності та функції), а в третьому випадку це саме слово означає «підводна частина судна, що утримує його під час руху». Таким чином, можна зробити висновок, що всі значення багатозначного слова взаємопов'язані з його первинним прямим значенням, адже всі вони визначають поняття, близькі між собою за формою та функцією, що й стає причиною виникнення багатозначності слів.

4.6. Роль словосполучень у збагаченні мовленнєвого досвіду й становленні граматичної будови мовлення дітей

Оптимальний розвиток усного мовлення неможливий без своєчасного й повноцінного засвоєння мовних засобів (мовних одиниць), за допомогою яких і відбувається спілкування – процес говоріння. Саме в мовленні функціонують слова, словосполучення, речення, які і є головними мовними засобами формування та висловлювання думок, настрою, почуттів, намірів, взаємного обміну інформацією.

Серед розмаїття мовних засобів важливою одиницею для розвитку мовлення і мислення, мовленнєвого спілкування дитини є словосполучення. З певних причин воно ще не стало в чинних програмах тією мовною одиницею, яку мають засвоїти діти дошкільного віку. Програмою не визначено у повному обсязі й розділ щодо формування граматичної будови мовлення з погляду обсягу словосполучень, що повинні використовувати діти у своєму мовленні. Крім того, існує думка, що вживання різноманітних словосполучень властиве дітям, які розмовляють рідною мовою, а отже, їхній мовний розвиток відбувається, мовляв, завдяки спілкуванню. Однак спостереження показали, що навичка використання словосполучень при побудові висловлювань самодостатньо не формується. Природне спілкування ще не створює необхідного мовного середовища, здатного забезпечити засвоєння дитиною достатнього за обсягом мовного матеріалу й спонукати її до оволодіння мовленням. Більшість дошкільнят потребують кваліфікованої лінгвістичної допомоги вихователя і систематичного навчання.

Щоб визначити роль словосполучення у мовленнєвому та інтелектуальному розвитку дитини, доцільно пригадати його функції як мовної одиниці. Поза реченням воно, як і слово, належить до номінативних засобів мови. Але якщо слова означають предмети і явища об'єктивного світу, то словосполучення означають явища логічного ряду – зв'язки та відношення, які існують між явищами та предметами: приїхати напередодні свята (відношення часу); сказати для жарту (відношення мети); грати відповідно до правил (відношення способу дії) тощо.

Словосполучення членує назву поняття, яке воно відбиває, наприклад: цілеспрямованість – прагнення до мети; диригувати – керувати колективним виконанням музичного твору; крім того, воно звужує, уточнює поняття, тобто багатозначне слово стає конкретним: варення – вишневе варення, сливове варення; йде – рухається пішки (крокує). Скажімо, в реченні «Теплі промені сонця зігрівають і ніжно голублять землю» словосполучення постають, так би мовити, будівельним матеріалом, засобом вираження певних означальних відношень (теплі промені сонця), додаткових (зігрівають землю), обставинних (ніжно голублять).

Уживання в реченнях різних видів словосполучень є показником розвитку мислення дитини, її вміння співвідносити смислові одиниці мови з певними явищами дійсності: зв'язками та відношеннями, що існують реально (час, місце, причина, об'єкт, особа та ін.).

Спостереження за дитячим мовленням свідчать про те, що без організованого мовного навчання реальні можливості п'яти, шестирічної дитини у використанні словосполучень дуже обмежені. Арсенал словосполучень, наявний у мовному досвіді старшого дошкільняти, ще надто бідний. Навички використання ним словосполучень у своєму мовленні недосконалі. Це звужує й спрощує його пізнавальну активність, обмежує, збіднює межі спілкування, гальмує своєчасне зростання як особистості. Так, для вираження відношень причини, мети, способу дій діти охоче користуються складнопідрядними реченнями, а от уживати для цього окремі словосполучення вони не вміють. Дівчинка каже: «У мене синець, тому що я вдарилася», хоча могла б сказати простіше: «У мене синець від удару».

До засобів вираження означальних відношень, які без спеціального навчання не засвоюються дітьми, належать словосполучення, в основі яких лежить граматичний зв'язок керування. Це, наприклад, такі, що означають: приналежність (книга товариша, хустка бабусі, сліди зайця); суб'єкт дії (спів соловейка)¹, носія ознаки (доброта матері, білість снігу); означальні відношення (стіни з мармуру; риба під маринадом) тощо.

Щоб передати додаткові відношення, діти частіше вживають прямий додаток, виражений знахідним відмінком (узяв олівець), або непрямий (допомагати мамі), а також користуються орудним відмінком (витер рушником, пішов з собакою) із займенником чи без нього.

Інші значення відмінків та займенників без спеціально організованої граматичної роботи дошкільнята зазвичай не засвоюють. Причина цього не в складному вживанні тих чи інших граматичних форм рідної мови, а у відсутності правильно дібраного лінгвістичного взірця для наслідування, у недостатньому використанні вихователем зразкових за змістом мовних дидактичних вправ та ігор для вдосконалення граматичної будови мовлення дитини.

Змістом роботи з формування граматичної будови мовлення старших дошкільнят є поданий нижче синтаксичний матеріал. Він дібраний з урахуванням мовленнєвого досвіду дітей і містить саме ті словосполучення, які практично вони не вживають.

Уводячи запропоновані словосполучення у дитяче мовлення, педагог збагачуватиме його різноманітними граматичними формами рідної мови, а водночас розвиватиме мислення вихованців, оскільки зв'язки і відношення між предметами і явищами позначаються насамперед словосполученнями.

Зміст роботи 1. Формувати навичку виражати додатки формами непрямих відмінків з прийменниками та без них:

- родовим, що позначає: 1) об'єкт дії (читання казки; будівництво школи); 2) кількість (чашка чаю, згряя качок); 3) об'єкт, на частину якого поширюється дія (налити води; відрізати хліба); 4) прямий об'єкт при дієсловах із запереченням (не збирав ягід; не чув галасу); 5) непрямий об'єкт дії (боятися собак, чекати поїзда);

- родовим з прийменниками від, за винятком, крім, замість, на відміну, з, для, без, про для вираження відношень: 1) відокремлення, віддалення (поїхати від бабусі;

намальовали всіх, за винятком (крім) Олександра; сходити замість кого-небудь; високий, на відміну від тата; виріс без мами)', 2) об'єктних (розповідати про Незнайка; зробити для товариша)', • давальним, що означає: 1) непрямий об'єкт, на який спрямовано дію (подарувати другові книжку; допомагати мамі; 2) стан особи чи предмета (Михайлові сумно; дитині весело);

- давальним із займенником до для позначення напрямку руху (приїхав до рідних);
- орудним, що означає: 1) знаряддя (махнув рукою; вітер ганчіркою)', 2) людину, яка виконує дію, або предмет, яким виконується дія (написаний поетом; забитий молотком)', 3) об'єкт дії (наповнити соком)', 4) обмеження названої ознаки у вияві (високого зросту);

- орудним із прийменниками з, над для вираження відношень: 1) сумісності (йшов із собакою; бавився з друзями); 2) об'єктних (працювати над аплікацією);

- знахідним із прийменниками про, за, на, що означають: 1) об'єкт мовлення, почуттів, думки (говорити про поїздку; думати про дітей; сумувати за матір'ю)', 2) відношення орудності (грати на баяні; їхати на возі).

2. Формувати навичку виражати обставини формами непрямих відмінків з прийменниками:

- родовим із прийменниками з (із), навколо, до, поперек, уподовж (уздовж, повздовж), з, повз, мимо, у (в, біля), після, напередодні, від, внаслідок, через, подібно (як, на зразок) для вираження відношень:

1. просторових (вийти з дому; ходити навколо будинку; доїхати до міста; стояти посеред дороги; йти уздовж берега; впасти з дерева; пробігти повз школу; сидіти біля вікна)', 2) часових (чекати від ранку до вечора; зустрітися після відпустки; чекати протягом доби; приїхати напередодні свята)', 3) мети (жити для інших)', 4) причинних (утомитися від клопотів; відмінити через дощ; не відвідувати через хворобу)', 5) способу дій (сміятися з радості)';

- давальним із прийменниками по, услід, назустріч, наперекір, згідно, завдяки для вираження відношень: 1) просторових (бігти назустріч другові; діяти згідно з наказом)';

- знахідним із прийменниками за, на, через, з, в, під, крізь, об, незважаючи на для вираження відношень: 1) просторових (сісти на лавку); 2) часових (поїхати на тиждень; приїхати за місяць)]; 3) мети (йти у розвідку; обробити поле під пшеницю; подарувати на згадку); 4) способу дій (співати під гітару; пливти крізь туман; бити об землю; не помітити, незважаючи на свою пильність (уважність));

- орудним із прийменниками між, під, за, над, перед, з для вираження відношень: 1) просторових (лежати під столом; сидіти за • партою; пролітати над містом; виступати перед дітьми); 2) мети (і сходити по хліб; прийти з перевіркою).

1. Формувати навичку виражати означення різними відмінковими формами, зокрема:

- родовим, що означає: 1) приналежність (товаришева книга; сліди вовка); 2) суб'єкт дії (спів соловейка; виття вітру)', 3) носія ознаки (сміливість солдата; блакить неба);

- родовим із прийменниками з (із), в (у), без, на зразок, подібно для вираження відношень: 1) порівняння (дочка вся у матір; син ростом з батька; стіни з цегли; очі без блиску)';

- місцевим із прийменниками в, на для характеристики предмета з погляду його ознаки (небо в зірках; куртка на хутрі; юнак в окулярах; малюнок (силует) на склі). 2. Формувати мовну навичку творення словосполучень: а) з урахуванням можливостей поєднувати повнозначні частини мови: поширення іменника іменником (лист друга; книга товариша)', прикметником (корисна справа)', займенником (моя ручка)', порядковим числівником (шостий будинок, дім, поверх)', діеприкметником (розв'язана задача)', прислівником (будинок навпроти)', інфінітивом (уміння розповідати)', поширення прикметника прислівником (надзвичайно гарний); іменником (блідий від втоми)', б) з

урахуванням багатозначності прийменників: в (у) – зі знахідним відмінком для позначення напрямку всередину (покласти в торбинку); з орудним – для позначення місцезнаходження (перебувати в школі); з родовим – для позначення змісту дії (грати в шахи); з місцевим – для позначення ознаки предмета (небо в зірках) тощо; з – із родовим відмінком для вираження відокремлення, віддалення (взяти книгу з полиці)', зі знахідним – для вираження міри приблизності (відпочити з тиждень); з орудним – для вираження сукупності (яблука з грушами).

Запропонований зміст роботи над словосполученнями можна реалізувати за допомогою викладених нижче методів.

Методи роботи над словосполученнями

Метод аналогії

Вихователь промовляє словосполучення (водій автобуса). Діти складають подібні: водій таксі, водій вантажівки тощо. Якщо їм важко добирати слова, вихователь пропонує пригадати назви інших машин і поміркувати, як можна сказати про водіїв, які сидять за кермом. Активізації мислення і мовлення сприятиме використання предметних картинок. Можна використовувати й інші словосполучення: пара шкарпеток – пара чобіт (рукавиць, лиж тощо).

Значення відмінків добирає вихователь (перехід вулиці; рукавиці на підкладці; печиво з горіхами) залежно від того, яке дидактичне завдання він ставить для розвитку мовлення дітей. Дошкільнята мають шукати варіанти за аналогією. Багаторазове повторення словосполучень однакової структури, але з різним лексичним наповненням (перехід вулиці, майдану, кордону, межі; печиво з родзинками, з цукатами, з повидлом, з горіхами) допомагає оволодіти навичками правильного їх уживання.

Корисні для дітей мовні ігри, що активізують вживання різноманітних словосполучень. Скажімо, «Змальовування одягу»: костюм у клітинку, в смужку; піджак з вовняної тканини, з велюру, з вельвету; сукня із ситцю, із шовку, із штапелю, з бавовняної тканини, блузка з вишивкою, з гудзиками, з вирізом; спідниця на щодень, на вихідний тощо.

Метод синонімічної заміни

Словосполучення використовуються як для збагачення мовлення, так і для пояснення граматичних значень. Гра «Скажи інакше» допомагає активізувати різні види сполучень слів: картонна коробка – коробка з картону; сонячний промінь – промінь сонця; міські жителі – жителі міста. Водночас вихователь допомагає дошкільнятам зрозуміти інформаційний, номінативний зміст словосполучення, замінюючи не засвоєну дітьми граматичну форму відомою. Наприклад: «Ніс як долітце, хвіст як колісце». Тут важливо показати дітям, що ніс схожий на долото, а хвіст – на колесо.

Такий метод доцільно застосовувати також для пояснення граматичних значень окремих словосполучень після читання дітям художніх творів. Крім того власне контекст уможливує розуміння дитиною складних для її сприйняття значень словосполучень.

Засвоїти граматичне значення словосполучення означає зрозуміти зміст інформації, повідомлення, яке містить у собі ця граматична форма (словосполучення), мимовільно зіставити почуті й вимовлені словосполучення зі зв'язками та відношеннями між предметами і явищами дійсності. Тобто розуміння значення словосполучення – це розуміння його інформаційної, номінативної суті, повідомлення про явища дійсності (принести води; писати ручкою; сіяти зерно).

Дитина не засвоює водночас значення всіх словосполучень. Зокрема, особливої уваги вихователя потребують словосполучення з абстрактними значеннями (сіяти добро; жадоба знань; понад силу; побачити щасливим). Ті граматичні значення, які виражають зв'язки, що сприймаються безпосередньо, наочно (високий берег, прочитати тричі), не потребують додаткових пояснень, а абстрактні граматичні значення (ходити тротуаром, гідний пошанування) слід пояснити, «перекласти» мовою дитини відповідно до її мислення. Саме метод аналогії і допомагає вихователю донести до дітей граматичні

значення таких словосполучень: ходити тротуаром – ходити по тротуару; гідний пошанування – людина, яку шанують, поважають; любов матері – почуття матері, яка любить; іграшка з дерева – дерев'яна іграшка; палац у три поверхи – триповерховий палац.

Після застосування методу аналогії дитина не лише починає осягати граматичні значення словосполучень, а й надалі активно використовує їх у своєму мовленні.

Дидактичні ігри

Призначення дидактичних ігор найрізноманітніше: активізувати словосполучення; вчити поширювати речення, будувати різні види словосполучень; допомагати опанувати значення відмінків та займенників тощо. Наприклад, вихователь промовляє просте речення, а діти поширюють його словосполученнями. Ігровим тут є змагання: хто швидше добере слово потрібного змісту. За мовний матеріал можуть слугувати відомі дошкільнятам твори художньої літератури, власні враження, спостереження від екскурсій, досвід та знання. Це може бути, наприклад, гра «Екскурсія до зоопарку»:

Вихователь. Діти прийшли.

Перша дитина. Діти прийшли на екскурсію.

Друга дитина. Вранці діти прийшли на екскурсію.

Третя дитина. Вранці діти прийшли на екскурсію до зоопарку.

Вихователь. Діти купили.

Перша дитина. Діти купили квитки.

Друга. Біля входу діти купили квитки.

Третя. Біля входу до зоопарку діти купили квитки.

Якщо подальший добір слів стає для дітей складним, вихователь допомагає їм формально граматичним запитанням: де? (купили квитки). «Біля входу до зоопарку діти купили в касі квитки». Далі: які? «Біля входу до зоопарку діти купили в касі вхідні квитки».

Згодом під керівництвом педагога дошкільнята складають кілька речень, щоб вийшло коротеньке оповідання. Наприклад: «Під зоопарк відвели невелику територію. На ній розміщені приміщення для тварин – клітки, вольєри, тераріуми. У зоопарку утримуються леви, тигри, леопарди та інші звірі. Діти із задоволенням гуляли зоопарком. Особливо їм сподобалася мавпочка. Працівники зоопарку добре доглядають тварин».

Наприкінці гри вихователь відзначає дітей, які дібрали найбільше слів потрібного змісту.

Так розвиваються мислення дитини, оперативна мовленнєва пам'ять, синтаксична будова мовлення, зокрема вдосконалюється практичне володіння граматичними зв'язками у реченні (прилягання, керування, узгодження).

Уживати в усному мовленні відмінкові закінчення іменників та займенники за літературними нормами також допомагає дидактична гра. До того ж дошкільнята мають змогу спостерігати за сполучними можливостями слів. Для прикладу візьмемо гру «Хто прийшов погратися з Чебурашкою». Вихователь починає розповідати й робить паузу, щоб діти доповнили його розповідь іменами улюблених персонажів: «Чебурашка, підстрибуючи, йшов лісом і співав пісеньку. Раптом він зустрів ... (Буратіно). Чебурашка запропонував: «Давай пограємо... (у піжмурки)». «Не хочу у піжмурки, – відповів Буратіно. – Чи не краще нам було б пограти...» (у футбол, у шахи). Доки вони розмірковували, прибіг Незнайко й сказав: «Моя найулюбленіша весела гра...» (футбол). Зараз я вас познайомлю з правилами... (гри). Учасники обох... (команд) зацікавилися розповіддю Незнайка. Команда веселунів зробила розминку перед... (грою), і перша напружена товариська... (зустріч) почалася. Лише в Незнайка швидко зник інтерес до... (гри). Він вирішив вийти з... (гри), бо зрозумів, що програв, пропустив аж три... (м'ячі, голи).

У цей час до Чебурашки підійшли Буратіно, Знайко (Шпунтик, Гвинтик та ін.). Вони приєдналися до ... (гри).

Для розвитку дитячої уяви педагог може запропонувати вихованцям продовжити його розповідь або скласти нову, ще цікавішу.

Граматичні вправи

На відміну від мовно-дидактичних ігор ці вправи потребують мовного завдання на змістовій основі й розвивають довільність, волю дитини. Для розширення лексичного запасу та запам'ятовування норм сполучуваності слів доцільні такі завдання: 1. Вихователь називає дієслово або іменник і пропонує дібрати до нього слова можливого змісту залежно від запитань, а потім вимовити все словосполучення:

Ділити (кого? що?) групу. Ділити (як?) чесно, по-товариському, порівну, пополам, між усіма. Ділити (з ким?) з другом, з подругою, з братом, із сестрою. Заняття (чим?) спортом, малюванням, музикою, співом, майструванням. Заняття (кого?) школярів, спортсменів, дітей, студентів, музикантів. Заняття (де?) в школі, в групі, вдома, на спортивному майданчику, на дослідній ділянці тощо.

2. Вихователь промовляє дієслово та іменник у певному відмінку, пропускаючи в словосполученні прийменник – діти мають самі дібрати його за змістом: вирушати... (в) мандрівку, вітатися... (із) знайомими; йти... (до) майдану; йти ... (по) сходинках.

Для ускладнення можна пропонувати дітям два іменники в називному відмінку: шлях (...) пристань; дорога (...) ліс; гроші (...) морозиво; сукня (...) горошок; варення (...) смородина; джем (...) вишні.

Діти мають добрати третє слово (прийменник) і відповідне відмінкове закінчення другого іменника. Завдання пропонується таке: «Я скажу два окремих слова (прислухатися, звук), а ви знайдіть таке третє слово, щоб вимовлені мною слова можна було поєднати за змістом. Тоді всі зрозуміють, про що йдеться, про що повідомляється».

3. Вихователь промовляє іменник, а діти, щоб побудувати словосполучення, добирають до нього інше слово за змістом і поєднують їх у словосполучення: казки (Лесі Українки, Івана Франка, про тварин, з пригодами, без автора); картина (художника, про природу, старовинна, чудова, без підпису, у рамці, на полотні); каша (з гречки, з ячменю, з гороху, з пшона, на молоці, на воді, з маслом, з цукром, з горіхами, без солі, без цукру). Якщо дітям важко дібрати потрібне за змістом слово, можна допомогти їм навідними запитаннями: «А як іще можна сказати про казки?» (Цікава казка, українська народна казка); або поставити формально граматичне запитання: про кого? яка? чия?

Використання пропонованих методів та прийомів сприяє розвитку мислення дітей, правильному вживанню ними граматичних форм з огляду на конкретну ситуацію мовлення, забезпечує достатній лексико-граматичний запас для висловлювань.

4.7. Речення як психолінгвістична одиниця у формуванні монологічного мовлення дітей

В інтелектуальному й мовному розвитку дошкільників провідне місце посідає оволодіння реченням – основною психолінгвістичною (комунікативно-мовленнєвою) одиницею та одиницею індивідуальної мови дітей. За рівнем володіння ним вихователь складає думку про розвиток логічного мислення дитини й обсяг її оперативної мовної пам'яті, про сформованість навичок монологічного мовлення, практичне засвоєння нею лексики й граматики, тобто про мовно-мовленнєву готовність до свідомого вивчення усіх предметів шкільного циклу. Крім цього, у 1-му класі, починаючи з аналізу речення, дітей вводять в мовну дійсність, що становить систему кодів, призначених для усвідомлення. З огляду на це важливо, щоб діти ще до навчання у школі вміли використовувати всі граматичні одиниці – словосполучення та речення рідної мови. Однак спостереження за усним мовленням дітей старшого дошкільного віку показують недосконалість його синтаксичної будови. Вони відчують труднощі щодо: правильного вживання односкладних речень; поширення простих двоскладних речень словосполученнями, побудованими за способом дієслівного та іменникового керування словами (типу «вигукнув з усієї сили», «пілот літака»); вираження членів речення різними частинами мови; використання у реченні прямого порядку слів та ін.

Діти допускають помилки у вираженні граматичних відношень, що торкаються порушень норм координації підмета й присудка: «Бігає мишка і заєць» (замість «бігають»); «Йшов Петро й Мишко» (замість «йшли»); помилки в оформленні висловлювання з граматичним значенням додаткових відношень: «Коля розповів за свого котика» (замість «розповів про котика»); помилки, пов'язані з порушенням граматичних норм вираження обставинних відношень між словами: «Цуценя вимокло на дощі» (замість «вимокло під дощем»); помилки у вираженні означальних відношень: «Мишко пожалів цуценя, стояче під дощем» (замість «що стояло під дощем») тощо. Систематичний контроль вихователем помилок допомагає дітям правильно засвоїти граматичні норми української мови.

Нелегко дітям також будувати складні речення, особливо складносурядні, де треба встановлювати співвідношення видо-часових форм дієслів-присудків: «А вовк стоїть за кущами, і як нападе він на кізеньку», «У річці плавають качечки, і діти пішли в ліс, і собачка тут бігає» (з переказування казки й опису картинки). Ілюзія уживання нібито складносурядного речення зникає вже при першому аналізі таких висловлювань, у яких сполучник «і» насправді не є засобом вираження смислових відношень між частинами речень. Діти мало вживають складнопідрядні речення, а такі різновиди їх, як речення з підрядними причини, наслідку, місця, міри і ступеня тощо, зовсім не використовують.

Будуючи прості й складні речення, діти у монологічних висловленнях допускають значну кількість помилок: пропускають головне речення у складнопідрядному («Яка була в червоній сукні», «Щоб гратися з Олею»); вживають підрядні сполучники щоб, що замість тому що; що замість який тощо; порушують граматичні норми зв'язку слів у реченнях («думав за друга» замість «думав про друга», «четверо діти» замість «четверо дітей») і т. д.

Зв'язок однотипних речень у розповідях часто здійснюється за допомогою слів потім, іноді, ще, ну, ось, тоді та ін. Діти вживають такі речення незалежно одне від одного, а тому їх легко можна переставити місцями, не порушуючи змісту висловлювання. З огляду на це виникає гостра потреба посилити увагу вихователів щодо синтаксичного боку усного мовлення старших дошкільників, до навчання їх прийомів логічного зв'язку простих і складних речень у різних типах монологічного мовлення.

Відомо, що робота з формування граматичних навичок у школі ґрунтується на вивченні граматики й правопису, але в дошкільників вони формуються без опори на теоретичне усвідомлення мовленнєвих фактів, тобто діти користуються рідною мовою не як предметом наукового вивчення, а як засобом спілкування, засобом пізнання цього предмета, внаслідок чого вони практично засвоюють граматичну будову рідної мови.

Відповідна робота має проводитися у двох аспектах: по-перше, як розвиток усного мовлення дитини, тобто навичок говоріння; і по-друге, як розуміння нею смислу повідомлень, наявних у реченнях, тобто як формування навичок аудіювання (сприйняття і розуміння).

Така мовленнєва підготовка має спрямовуватися на практичне оволодіння – розуміння і вживання дошкільниками: а) простих речень (односкладних – означено-особових, неозначено-особових, безособових, називних; б) двоскладних – непоширених, поширених з однорідними членами, з дієприкметниковими та дієприслівниковими зворотами); в) складних – складносурядних, складнопідрядних і безсполучникових. Особливим завданням є формування навичок уживання всіх видів речень у висловлюваннях з урахуванням ситуації спілкування, конкретної мети, теми, співрозмовника тощо.

Неусвідомлене, ненавмисне, довільне засвоєння дітьми значення речень – це процес розуміння лише наявного у них змісту повідомлень про факти та явища дійсності, оволодіння узагальненими способами побудови різних видів речень і прийомами їх інтонуювання, тобто процес вироблення граматичних та інтонаційних навичок. Щоб дошкільники розуміли зв'язки і відношення навколишньої дійсності, виражені в різних

видах словосполучень, а також повідомлення про факти та явища дійсності, подані в простих і складних синтаксичних одиницях, роботу над реченнями треба починати з пояснення їх смислу. Наприклад, пояснення вихователя необхідні під час засвоєння дітьми складних для їхнього сприйняття і розуміння значень применниково-відмінкових форм, які вживаються для вираження означальних відношень: «Неподалік був ставок (який?) із заростями верболозу», тобто «такий ставок, що заріс верболозом»; причинних: «Дитина заплакала (чому?) від образи», тобто «заплакала тому, що її образили» та ін.

Осмыслити мовні значення, тобто зміст повідомлення ще не засвоєних дітьми граматичних форм рідної мови, допомагає, про що свідчать наведені вище приклади, метод синонімічної заміни їх іншими граматичними формами, що зрозумілі дітям. Його доцільно використовувати на заняттях і в повсякденному житті, під час читання й розповідей, проведення дидактичних ігор, бесід тощо. І лише тоді, коли діти зрозуміють, що думки, виражені в реченнях, вони можуть висловити по-іншому, а це зазвичай уже засвоєні мовні засоби, вихователь переходить до наступного етапу роботи над реченням – до його інтонування.

Важливо, щоб при вимові дошкільниками складнопідрядних речень інтонаційно не роз'єднувалися їх головні та підрядні частини як самостійні й закінчені; щоб прості речення, не пов'язані між собою за змістом, не зливалися в одне. Треба вчити дітей у процесі говоріння інтонаційно членувати своє мовлення відповідно до логіко-синтаксичного поділу висловлень.

Аби вдосконалювати мовленнєві навички дітей при підготовці їх до школи, потрібно формувати в дитини мовні засоби граматики-синтаксичної реалізації висловлювань. Адже в школі дитина постійно зустрічатиметься з вимогами вчителів – самостійно відповісти на поставлене запитання, розповісти про що-небудь, пояснити, довести тощо. Усе це вимагає від неї оволодіння лексичними та граматичними категоріями, одиницями, значеннями мови, її фразеологічним багатством, літературною нормою тощо.

Використання старшими дошкільниками у своєму мовленні різних видів речень можливе за умови формування узагальнених способів побудови їх. Цей важливий етап у практичному оволодінні реченням пов'язаний із запам'ятовуванням дітьми моделей простих і складних (зокрема, складнопідрядних) речень, тобто з багаторазовим тренуванням у побудові речень, структурно однакових, але різних за лексичним складом. Активізувати їх у мовленні дитини допоможуть граматичні запитання за змістом картинок, наприклад: «Який хлопчик сидить за партою?» – «За партою сидить хлопчик, який читає книжку». У процесі розвитку синтаксичних навичок доцільно ставити приблизно по шість-вісім однотипних запитань. Проте для сформованості таких навичок різним дітям потрібна неоднакова кількість підкріплень. Цей процес суто індивідуальний.

Відповідь на запитання – це складне розумове й лексико-граматичне завдання, виконання якого сприяє ефективному становленню граматичної досконалості мовлення. Однослівна або неповна відповідь дитини правомірна лише тоді, коли не передбачаються навчальні завдання власне з мовного розвитку, а відбувається непередбачений діалог в іграх, у повсякденному спілкуванні, в ситуаціях, які не потребують повної відповіді.

Ця робота спрямована на: а) практичне засвоєння дітьми різних видів простих (односкладних та двоскладних), а також і складних (складносурядних, складнопідрядних і безсполучникових) речень; б) уживання у структурі речень іменних словосполучень («покрівля будинку», «три сестри», «червоний від хвилювання», «чотири книжки», «два товариші», «кожен з нас»), дієслівних («бесідували з другом», «сумно усміхається»), інфінітивних («сварити дівчину», «доглядати овочі», «згадувати про вчорашнє»), прислівникових («дуже весело», «далеко від пристані», «близько від школи»), дієприслівникові («дивлячись на річку», «розповідаючи казку»), в) вироблення норм координації підмета й присудка («згряя качок прилетіла», «настав ранок»), норм керування («виконати доручення», «малювати фарбами», «готовий до поїздки»),

«мандрувати з білкою», «стук дроворуба»), узгодження («прочитана книга», «сонячна усмішка», «лісове джерельце», «мої друзі»), прилягання («говорив квапливо», «дуже добре», «бажання вчитися»).

Робота з розвитку мовлення у підготовчій до Школи групі дітей може бути пов'язана з навчанням дошкільників різних способів вираження головних та другорядних членів речення.

Граматичні навички, набуті в ДНЗ, їхній мовленнєвий досвід є базою під час теоретичного усвідомлення мовних фактів у 1-му класі. Відомо, що дитина, котра не засвоїла граматичних значень мови в дошкільному віці, під час використання речень у своєму мовленні керується формальними ознаками, не усвідомлюючи інтонаційних та смислових властивостей. Отже, формування граматичних навичок у дошкільників має бути під постійною увагою і контролем вихователя. Для засвоєння дитиною граматичних значень вихователь здійснює методичне керівництво, створює мовленнєве середовище, яке задовольняло б підготовку дітей відповідно до норм літературної мови, добирає мовні ситуації (під час занять, прогулянок, ігор), у процесі яких дошкільники вправлялися б у грамотному говорінні. З цією метою вихователь заздалегідь обмірковує, над якими висловлюваннями потрібно попрацювати з дітьми, якими граматичними формами збагатити їхнє мовлення.

Щоб полегшити дітям засвоєння граматичних норм, одиниць, закономірностей, правил, форм, педагог може використовувати такі методи й прийоми роботи, як запитання та варіювання у постановці їх; синонімічну заміну слів, словосполучень, речень; пояснення змісту значення граматичних форм; аналогію; мовно-дидактичні ігри; граматичні вправи та ін.

Охарактеризуємо названі методи.

Запитання та їх варіювання. Цей метод дає змогу поєднувати різноманітні завдання. Наприклад, застосовувати різні види речень та словосполучень; повнозначні частини мови в значенні головних і другорядних членів речення; використовувати вправи на оформлення різних граматичних зв'язків між словами в реченні. Крім лінгвістичних завдань, варіюючи запитання («Хто написав це оповідання?», «Ким написано це оповідання?», «Хто є автором цього оповідання?»), педагог постійно керує увагою, мисленням та мовленням дітей, домагаючись позитивних результатів психічного розвитку дітей. Цінний матеріал для розвитку мови – це художні твори для дітей, але спостереження за навчально-виховним процесом у дитячому садку свідчить про те, що вихователі не завжди використовують цю можливість. Педагог переважно задає одноманітні запитання і враховує зазвичай змістовий бік твору.

Якщо діти переказують оповідання, він домагається використання нових слів, послідовного викладу подій. Отож не здійснюється робота над граматичною будовою мовлення. З огляду на це, розповідь дітей не відповідає вимогам, що ставляться до повідомлення стосовно логічного й граматичного зв'язку речень, бо вона однотипна щодо використаних синтаксичних конструкцій; діти неточно й невиразно передають зміст прочитаного; неправильно будують словосполучення та речення.

Готуючись до занять, вихователь має підібрати цікавий і доречний текст, вичленити з нього граматичні форми: речення і словосполучення, а потім сформулювати запитання так, щоб стимулювати дітей до вживання нових синонімічних форм, а також тих форм, у яких вони допускають помилки.

Покажемо це на прикладі заняття, присвяченого читанню твору В.Біанкі «Купання ведмежат». Мета заняття – активізувати в мовленні іменні словосполучення («берегом ріки», «тріск сучків», «зубами за комір» – граматичний зв'язок: керування); будувати словосполучення («пекучий день», «велика бура ведмедиця», «два веселі ведмедики», «у густих кошлатих шубах»), що утворюються за допомогою узгодження, а також дієслівні словосполучення («були задоволені купанням», «вийшли з хаці», «не випустила, поки не виполоскала» – граматичний зв'язок: керування).

Щоб діти вживали ці словосполучення у реченнях різної структури, педагог може так формулювати запитання: «Берегом якої річки йшов мисливець?» (Мисливець ішов берегом лісної річки). «Який тріск (або тріск чого) почув мисливець?» (Мисливець почув голосний тріск сучків). «Яка ведмедиця вийшла з хащі на берег?» (З хащі на берег вийшла велика бура ведмедиця). «Яким способом (або як) схопила ведмедиця ведмедика?» (Ведмедиця схопила одне ведмеденя зубами за комір і занурила в річку).

Деякі дошкільники іноді не розуміють змісту запитання, яке вимагає у відповіді вираження обставинних відношень способу дії. У подібній ситуації вихователь може запропонувати допоміжне запитання: «Чим схопила ведмедиця одного ведмедика?», «До яких пір вона не випускала його?» (Вона не випускала його, поки добренько не виполоскала у воді). «Чого злякався другий ведмедик?» (Другий ведмедик злякався холодної води і пустився тікати до лісу).

Відповідаючи на це запитання, діти після дієслова «злякався» часто вживають знахідний відмінок – «злякався холодну воду». У цьому випадку педагог, не конкретизуючи відмінок, зазначає допущену помилку: «Коли ти говорив про те, чого злякався другий ведмедик, трохи помилився. Тут слід сказати: «Злякався холодної води». (Неправильно складене словосполучення не повторюється). Мета буде досягнута, коли педагог заново поставить це запитання і попросить дитину повторно відповісти на нього: «Гепер Олесь правильно сказав, він сам виправив помилку».

Працюючи над словосполученням, «були задоволені купанням», вихователь запитує: «Чим були задоволені обидва ведмедики?» (Обидва ведмедики були задоволені купанням). «Чому ведмедики були задоволені купанням?» Звичайно, це запитання стимулює вживання у складнопідрядному реченні визначальних відношень. (Ведмедики були задоволені купанням, тому що в гарячий день їм було дуже жарко в шубах).

Синонімічна заміна граматичних форм: словосполучень, речень. Використовувати цей метод слід, по-перше, для збагачення мовлення дітей граматичними імпліцитними правилами, нормами й формами; по-друге, для роз'яснення суті граматичних значень словосполучень і речень. Метод синонімічної заміни найефективніший, якщо його поєднують з ігровими ситуаціями, застосовуючи матеріал казок, знайомих художніх творів тощо. Наприклад, залучаючи вже наведений матеріал, можна запитати дітей: «Як по-іншому можна сказати про ведмедиків?» Діти, складаючи варіанти речень, мають відповідати так: «Ведмедики були задоволені купанням», «Два ведмедики були задоволені купанням». Потім вихователь може запитати: «Як інакше можна сказати про те, що ведмедики були задоволені купанням» (Якщо дітям важко добирати варіанти, педагог ставить навідні запитання: «Що сподобалося ведмедикам?» (Ведмедикам сподобалося купання). «Яким виявилось купання для ведмежат?» (Для ведмежат купання стало приємним).

Слід заохочувати тих дітей, які висловлюються по-різному (синонімічно) про одне й те ж. Таку роботу бажано виконувати на всіх заняттях. Наприклад, прочитавши дітям народну казку «Дівчинка й лисиця», можна поцікавитися: «Що звірі запитали в Марійки?» (Чому ти, дівчинко, плачеш?). «Як можна запитати про це ж інакше?» («чого», «через що»). Щоб ці граматичні форми ще раз прозвучали на занятті, корисно використати елементи драматизації: розподіливши ролі вовка, ведмедя, лисиці, запропонувати дітям варіанти запитань.

Змістом роботи може стати й довільне складання вихователем та дітьми речень, прислів'їв, приказок («Узявся за справу – доведи її до кінця»). Можуть бути й такі варіанти («Взявшись за справу, – доведи її до кінця»; «Якщо («раз, «коли») взявся за справу, то доведи її до кінця»; «Доведи справу до кінця тому, що взявся за неї»; «Лагідне слово, що весняний день»; «Лагідне слово – як весняний день»; «Лагідне слово схоже на весняний день»).

Не слід на одному занятті, тема якого – вироблення і закріплення навичок синонімічної заміни, використовувати речення різних структур до тих пір, поки діти не

оволодіють узагальненими схемами (моделями) побудови одного виду речень. Багаторазове повторення речень однієї і тієї ж синтаксичної структури, але з різним лексичним та граматичним наповненням, розвиває у дітей навички будувати речення за узагальненими зразками, збагачує граматичний лад мовлення. Коли діти навчаться виконувати синонімічну заміну речень, можна використовувати дидактичну гру «Скажи по-іншому». Ця гра вимагає точності висловлення думки, швидкості, спритності в доборі варіантів речень. Адже практичне завдання педагога – реально збагатити мову дітей новими словосполученнями, реченнями в поєднанні з поясненням змісту їх значень та стеженням за інтонацією закінченого речення.

Прийом синонімічної заміни різних одиниць мовлення допомагає дітям засвоювати зміст граматичних форм та відношень між словами («промінь сонця» – це «сонячний промінь», «коробка з картону» – це «картонна коробка»). Так засвоюються граматичні норми, полегшується розуміння їх змісту. Така робота над змістом граматичних форм допомагає дітям наблизитись до розуміння зв'язків і відношень, що наявні в нових для них словосполученнях, реченнях, висловленнях тощо.

Синонімічну заміну слів та виразів під час пояснення змісту граматичних значень наявних одиниць доцільно використовувати після читання, розповіді, тому що в контексті дитині легше зрозуміти значення слів, словосполучень, речень. Загалом цей прийом дає змогу уникати одноманітності висловлювань, уточнює думки, сприяє розвитку детального (точного) й виразного мовлення.

Метод аналогій, як і всі інші, слід використовувати в оптимальному співвідношенні з дидактичною грою, з граматичними вправами, з синонімічною побудовою мовних одиниць. За допомогою прийому аналогій є змога реалізувати завдання, що пов'язані з опануванням граматичною структурою простих і складних речень. Працюючи в такому аспекті, дуже важливо враховувати висновки Ф.О. Сохіна: побудова речень за аналогією свідчить про те, що процес засвоєння граматичних форм у дітей триває (Сохін, 1951). Коли дитина володіє нею, метод аналогії не виправдовує себе.

Вихователь може запропонувати дітям відгадати загадки, в основі яких або тільки складносурядні речення зі сполучниками «а», «але», або тільки прості речення з однорідними членами. Зрозуміло, педагог не визначає тип речення у наукових термінах, а тільки наводить приклади: «Волохатенька, вусатенька молоко п'є, «мур-мур» співає» (Кішка); «Сам яскраво-червоний, цукровий, а кирея зелена, оксамитова» (Кавун); «На грядці довгий і зелений, але у діжці жовтий і солоний» (Огірок). Далі діти за аналогією складають подібні загадки.

Дидактичні ігри бажано використовувати для закріплення граматичних навичок. Дитина, яка захоплена ігровою ситуацією, мимохіть розв'язує дидактичні завдання, вправляється в побудові простих і складних речень.

Дидактичні ігри з мовним граматичним матеріалом умовно поділяють на дві групи: для роботи над простими реченнями («Хто знає, – нехай продовжить»; «Скажи інакше») і складними («Доповни речення»; «Скажи навпаки»). Навчаючи правильно використовувати речення, вихователь може застосувати гру «Доповни речення». «Тепер ми всі разом розповімо казку, – говорить він, – але ж біда: деякі моменти цієї казки я забула, бо читала давно. Ви мені допоможете. Щоб наше оповідання було цікавим і зрозумілим, необхідно виконати одне правило: я буду вимовляти початок фрази, а ви всі разом – закінчувати її»:

Вихователь. Жили були двоє мишенят, яких ...

Діти ... звали Круть і Верть, та Півник – голосисте горлечко.

Вихователь. Мишенята тільки й знали, що ...

Діти ... співали й танцювали, крутилися та вертілися.

Вихователь. Півник удосвіта піднімався і всіх піснею будив, а ...

Діти ... потім брався за роботу.

Вихователь. Одного разу, підмітаючи двір, ...

Діти ... побачив Півник на землі пшеничний колосок.

Вихователь. Покликав він мишенят, щоб ...

Діти ... показати, що він знайшов.

Вихователь. І вирішили вони обмолотити колосок; але ...

Діти ... Круть і Верть відмовилися працювати.

Вихователь. Півник один взявся за роботу, а ...

Діти ... мишенята почали грати в гилку.

Вихователь. Тільки намолотив він зерна, як ...

Діти ... прибігли Круть і Верть та закричали в один голос: «Потрібно зерно до млина нести».

Вихователь. Відмовилися і цього разу мишенята попрацювати, тому що ...

Діти ... вони були дуже ліниві.

Отже, таким способом можна використати всі відомі казки, попередньо замінивши прості речення на складні або навпаки.

На цьому етапі роботи доцільно вводити в мовлення дітей складні речення – складносурядні зі сполучниками а, але, та складнопідрядні з різноманітними підрядними.

Щоб діти розуміли семантику (значення) кожного з речень, що утворюють повідомлення, збагачуємо мовлення дітей синтаксичними конструкціями різного рівня складності на матеріалі, що тісно пов'язаний з навчальною, трудовою, ігровою діяльністю дошкільників, їхніми спостереженнями за природою.

Змоделюємо навчальну ситуацію. Скажімо, для роботи над складнопідрядними реченнями можна використати спостереження за погодою. Наприклад: 1. На дворі похмуро. (Чому? Через що? Яка причина?). Запитання спонукає дитину до усвідомлення реальних причинних відношень, до побудови складнопідрядного речення цього типу й усвідомлення суто граматичного значення причинних відношень, вираженого за допомогою сполучного виразу «тому що» («завдяки тому, що», «на тій підставі, що», «з тієї причини, що», «з того приводу, що»). Отже, в дітей є змога не помилитися, продовжуючи думку вихователя: «На вулиці похмуро тому, що небо покрите хмарами». (Варіанти: 1. «На вулиці похмуро, бо збирається на дощ». 2. «На вулиці похмуро через те, що небо вкрите (темними) хмарами».

Далі діти самостійно, за аналогією, складають подібні речення:

1. «Незабаром піде дощ, бо небом низько плывуть дощові хмари».

2. «Надворі сиро тому, що йде дощ (злива)».

Навчаючи дітей використовувати складносурядне речення зі сполучником а, варто провести дидактичну гру «Скажи навпаки».

Мета гри: вчити дітей уживати в мовленні складносурядні речення зі сполучником а, протиставляючи ознаки предметів і дій; учити добирати антоніми. Хід гри: вихователь називає предмети та їх ознаки, а учні пригадують протилежні ознаки й добирають відповідні їм предмети.

Вихователь

Мед солодкий

а

Сніг білий ...

а

Літо жарке ...

а

Діти

перець гіркий.

вугілля чорне.

зима холодна.

Для ускладнення гри вихователь називає предмет, дію предмета й ознаку дії, – діти ж називають протилежну їй ознаку, добирають відповідно до неї дію й предмет.

Вихователь

Заєць біжить швидко ...

Діти

а черепаха повзе повільно

Літак летить високо ...

а

бабочки пурхають низько.

Білочка спритно бігає по деревах... а

ведмідь лазить незграбно.

Відтак за аналогією діти складають подібні речення. Доречно запропонувати, щоб діти пригадали декілька загадок, у яких був би сполучник а. Наприклад: «Скажеш тут, а чути там» (Телефон). «Літом виростає, а восени обпадає» (Листя). «Літом в шубах, а

зимою голі» (Дерева). «З труби в'ється, а в руки не дається» (Дим). «Уводі народжується, а води боїться» (Сіль). «Без шофера, без коліс, а додому нас привіз» (Ліфт).

Враховуючи вікові особливості дітей, вихователь для досягнення поставленої мети створює на занятті ігрову ситуацію. Захопившись грою, дитина непомітно розв'язує дидактичне завдання. Зокрема: «Прийшов До дітей Незнайко і попросив допомогти йому зрозуміти зміст вірша Л. Станчева «Це правда чи ні?»

| | |
|-----------------------------|---|
| Незнайко | Діти |
| Швидко дайте знати мені – | Весною все розквітає, а восени дозріває. |
| Чи це правда, а чи ні? | У коровки є роги, а в коня нема. |
| Скрізь весни чарівний клас, | Улітку на лузі трава, а сніг – зимою |
| Виноград дозрів у нас. | Кінь біжить, а заєць стрибає. |
| Кінь рогатий на лузі | Ведмідь зимує в берлозі, а в річці – раки. |
| Літом грається в снігу, | Соловей зимою не співає, а відлітає в теплі края. |
| Восени сидить ведмідь | Соловей співає весною і літом, а зимою |
| | цвірінькають горобці. |

Біля річки, ніби дід,
А зимою, як Орфей,
Все співає соловей.

Навчання дітей правильно вживати в мовленні складносурядні речення зі сполучниками а, але може бути організоване й у зв'язку із заняттям художнім читанням. Так, після бесіди, що передує читанню казки К.Чуковського «Плутанина», виразного її читання і перечитування, вихователь проводить роботу над відтворенням прослуханого, розмірковуючи з дітьми про небилиці: «Що трапилося із звірями? Пригадайте, хто що робив». (Кошенята не хочуть нявкати, поросята не хочуть хрюкати. Качечки заквакали, а курочки закріякали). Далі пропонується поміркувати, яке ще речення можна скласти: «Всі звірі пустують, а зайчатко як цяцятко». Наступне завдання – скласти речення, в яких був би сполучник але. Діти під керівництвом вихователя складають: «Він звіряток умовляв, та веселі звірята зайця слухать не хотіли».

Багатий синтаксичний матеріал представлений загадками, які діти із задоволенням відгадують, а також наслідують види речень, що представлені загадками: 1. «Хоч кожух я теплий маю, але на зиму засинаю». «І солодкі ніжні сни мені сняться до весни» (Ведмідь).

1. «Його б'ють, але він не ридає, тільки весело стрибає» (М'яч). Діти пригадують за аналогією: «Під Новий рік прийшов він у дім рум'яним товстуном, але з кожним днем втрачав вагу і зрештою зовсім зник» (Календар). «Все життя крилами махає, але не відлітає» (Млин).

Широкі дидактичні можливості містить гра «Скажи інакше». Цінність її полягає в тому, що діти вправляються в складанні варіантів речень на ту саму тему. Це сприяє збагаченню мовлення дошкільників різноманітними синтаксичними конструкціями, граматичними формами, виробленню стилістичних навичок тощо. Змістом гри можуть бути довільно складені вихователем і дітьми речення, приказки, загадки, прислів'я, цікавинки, кросворди, шифровки, віршики, уривки з дитячих оповідей тощо. Вихователь промовляє приказку («Взявся за справу – доведи її до кінця») і пропонує думку цього речення висловити інакше, але так, щоб не змінити її смисл. Варіанти речень: «Взявшись за справу, – доведи до кінця її». «Якщо (коли) взявся за справу, то доведи її до кінця». «Доведи справу до кінця, бо ти взявся за неї». «Доведи справу до кінця тому, що ти взявся за неї».

Оскільки гра потребує точності у висловленні думок, швидкості в доборі варіантів речень, її краще застосовувати після того, як дітей навчили синонімічної заміни речень.

Розвиткові та вдосконаленню логіко-граматичних і лексико- синтаксичних навичок дошкільників сприяють дидактичні ігри типу «Продовж речення»: а) мокрий, як ... (хлющ); терпкий, як ... (терен); добрий, як ... (мама); солодкий, як ... (мед); колючий, як ... (їжак); хитрий, як ... (лисиця); круглий, як ... (колобок); полохливий, як ... (заєць);

голодний, як ... (вовк); працююча, як ... (бджілка); повільна, як ... (черепашка); тепла, як ... (сонце); б) я вдарився, але ... (не заплакав); мене образили, але я ... (пробачив); я поспішав, але ... (запізнився); я маленький, але ... (вмію танцювати); я хлопчик, але ... (поважаю дівчаток); я бережливий, але... (подільчивий, щедрий); я не ходжу до школи, але ... (знаю букви); я не артист, але ... (гарно співаю); в) я привітався, щоб ... (помириться); Максим підбіг до бабусі, щоб ... (допомогти їй); хлопці втекли на подвір'я, щоб ... (пограти в м'яча); дівчинка розплакалася, щоб ... (її пожаліли); Василько сів на велосипед, щоб ... (покататися); песик підбіг до хлопчика, щоб... (побігти з ним; погратися); г) я вкрився ковдрою, бо ... (було холодно); Іван прийшов до діда, бо ... (дома не було мами); бабуся поливала город, бо ... (була засуха); мама мене висварила, бо ... (я побився з другом); вихователька зробила мені зауваження, бо ... (я пустував); я образився на друзів, бо ... (вони мене залишили в лісі).

Наведемо приклад створення вихователем мовної ситуації під час сюжетно-рольової гри «Пароплав». Мета гри: вправляти й удосконалювати вміння дітей використовувати складнопідрядні речення з причинними відношеннями. Педагог виконує роль капітана, отож звертається до стернового: «Товаришу стерновий! Чому ми поміняли курс ? Поясніть, у чому справа ?»

Якщо стерновому важко дати відповідь, вихователь пропонує кілька її варіантів, наприклад: «Ми поміняли курс, тому що насувається ураган»; «Ми поміняли курс, бо насувається ураган»; «Ми поміняли курс, бо ураган, що наближається, небезпечний», – і радить обрати найкращий, найдоречніший відповідник. Якщо стерновий відповідає простим реченням (наприклад, «Насувається ураган»), вихователь допомагає: «Про зміну курсу треба записати до судового журналу. Як сказати, щоб усе було зрозуміло?» Це запитання стимулює дитину використовувати у відповіді складнопідрядні речення, граматично оформлювати при висловленні причинні відношення.

Подібні ігрові мовленнєві ситуації сприяють формуванню у дошкільників мовленнєвих граматичних навичок, використанню у практиці говоріння різних видів синтаксичних структур, викликають цікавість до гри.

Головним предметом уваги вихователя у роботі з формування граматичних навичок є вправляння дітей складати словосполучення, використовувати їх у структурі речень, а останні – в структурі розгорнутих висловлень дошкільників.

Дитині, яка граматично правильно складає різні типи речень, простіше перейти до зв'язного монологічного мовлення. Проте для цього важливо формувати навички усного висловлювання з використанням різноманітних синтаксичних зв'язків: часових, причинних, цільових, наслідкових, допустових, міри і ступеня, порівняльних, способу дії та ін. Слід також звернути увагу на збагачення усного мовлення дітей такими семантико-граматичними категоріями, як прикметники, дієприкметники, дієприслівники.

Для реалізації таких завдань на заняттях із формування граматичної будови мовлення доцільно використовувати такі дидактичні ігри: «Придумай речення і склади оповідання», «Склади речення за картинками», «Хто знає, – нехай продовжить», «Доповни речення», «Скажи інакше» тощо, що сприяють розвитку граматичних навичок, збагаченню мови дітей синтаксичними конструкціями, граматичними словоформами, активізують мислення, розвивають пам'ять та уяву.

Гра «Придумай речення і склади оповідання»

Мета гри: формувати в дітей граматичні навички, збагачувати їхнє індивідуальне мовлення граматичними словоформами, утвореними за допомогою відмінювання прикметників і дієприкметників.

Хід гри: вихователь показує дітям картинку, на якій зображена зелена сосна, й пропонує скласти речення за поданими словосполученнями.

Вихователь

Діти

1. Молода сосна...

1. На узліссі росла молода сосна.

2. У високої молоді сосни...

2. У високої молоді сосни красиві довгі голки.

- | | |
|---------------------------|--|
| 3. До зеленої сосни.... | 3. Діти підійшли до зеленої сосни. |
| 4. Зеленіючою сосною... | 4. Вони захоплювалися зеленіючою сосною. |
| 5. Про зеленіючу сосну... | 5. Вихователь прочитав вірш про зеленіючу сосну. |

Такі ігри можна проводити тільки після того, як діти усвідомили зміст граматичних форм, що утворюють дієприкметники.

Аналогічно можна організувати гру «Стрибаючі зайці». Для ускладнення граматичного завдання ввести множину.

Вихователь повідомляє дітям про те, що у Ніни є дуже цікава іграшка «стрибаючі зайці» і пропонує за названими словосполученнями скласти речення про неї.

- | | |
|------------------------------|---|
| Вихователь | Діти |
| 1: Стрибаючі зайці... | 1. У Ніни є стрібаючі зайці. |
| 2. У стрібаючих зайців... | 2. У стрібаючих зайців м'яка біла шерсть. |
| 3. Стрибаючим зайцям... | 3. Марина приносить стрібаючим зайцям моркву. |
| 4. Стрибаючих зайців... | 4. Мар'яна дуже любить своїх стрібаючих зайців. |
| 5. Зі стрібаючими зайцями... | 5. Оксана часто бавиться зі своїми стрібаючими зайцями. |
| 6. Про стрібаючих зайців... | 6. Ольга завжди турбується про стрібаючих зайців. |

Гра «Склади речення за картинками»

Мета гри: розвивати граматичну будову мовлення, мислення дітей. Учити встановлювати зв'язок і залежність, що має місце між предметами та явищами, й виражати їх у мові за допомогою граматичних словоформ.

Хід гри: вихователь пропонує дітям кілька предметних картинок, на яких зображено людей, тварин, явища природи та ін.

Діти складають прості й складні речення, використовуючи з 10 запропонованих предметних картинок не менше двох-трьох. Наприклад, вихователь дібрав 10 картинок, на яких зображені трава, бруньки дерев, ліс, дерево, листочки, пташине гніздо, діти, кущі, ластівка, сонце... Діти складають речення: «Бруньки на деревах випустили молоді листочки, бо пригріло сонце», «Від сонячного проміння на траві блищить роса», «Весною ластівка зліпила гніздо», «Розпустилися молоді листочки, бо прийшла весна» та ін. Вихователь визначає найбільш вдало складені речення (особливо загострює увагу дітей на складних синтаксичних конструкціях), підсумовує результати гри й називає кмітливих, активних дітей.

Гра «Хто знає – нехай продовжить»

Мета гри: вчити дітей складати прості поширені речення, вправляти їх правильно добирати слова відповідно до норм узгодження, прилягання, керування.

Хід гри: вихователь пропонує кому-небудь з дітей назвати будь-яке слово. Дитина, яка сидить поруч, має сказати своє слово й зв'язати його з першим за змістом так, щоб вийшло речення; третій добирає слово для поширення вже складеного непоширеного речення. Наприклад: перша дитина називає слово «світить», друга – «сонце» і складає речення «Сонце світить!», третя – «Світить яскраве сонце!», четверта – «На небі світить яскраве сонце»; п'ята – «На голубому небі світить яскраве сонце». Потім діти складають речення з іншими словами. Активістів вихователь заохочує.

Гра викликає у дітей цікавість у тому разі, якщо вона виконується у швидкому темпі. Дидактичну гру «Хто знає – нехай продовжить» можна проводити і на матеріалі знайомих для дітей творів, оскільки вони ефективно розвивають мислення, активізують увагу, оперативну мовленнєву пам'ять, збагачують складні речення граматичними зв'язками. Ігровою дією тут стане своєрідне змагання: хто швидше добере необхідні за змістом слова, пригадає зміст оповідання.

Хід гри: вихователь пропонує згадати прочитане оповідання К.Д.Ушинського «Ранкові промені» й колективно передати його. Педагог складає прості непоширені речення, діти поширюють їх словосполученнями. Розпочинає гру вихователь.

Вихователь. Виплигло сонечко.

Перша дитина. Виплигло на небо сонечко.

Друга дитина. Виплигло на небо красне сонечко.

Третя дитина. Затруднюється в доборі за змістом слова, тоді для продовження гри вихователь запитує: «Що зробило сонечко?» «Виплигло на небо красне сонечко і розбудило ...»

Четверта дитина. Виплигло на небо красне сонечко і розбудило своїм промінням ...

П'ята дитина. Виплигло на небо красне сонечко і розбудило своїм промінням землю.

Далі вихователь називає наступне речення: «Промінь полетів». Діти поширюють його словосполученнями («Перший промінь», «полетів на жайворонка»). Протягом однієї гри дітям потрібно скласти 5-10 речень. Гру проводять у швидкому темпі, тоді вона стає цікавішою. Кожний гравець, який правильно поширив речення, одержує фішку.

Гра «Доповни речення»

Мета гри: Вправляти дітей у складанні складнопідрядного речення з підрядними додатковими, причини, мети.

Хід гри: Вихователь повідомляє початок речення, а діти доповнюють його додатковим, утворюючи складнопідрядне речення.

Педагог завчасно добирає граматичний матеріал: 1. «Ми поливаємо квіти на клумбах, бо... (для їхнього росту потрібна волога)»; 2. «Діти вибігли на подвір'я у теплому одязі тому, що... (на вулиці зима)»; 3. «Дерева та кущі покритися інеєм, бо ... (настала холоднеча)»; 4. «На деревах не залишилось жодного листочка, бо... (прийшла пізня осінь)»; 5. «Ми прийшли на ділянку з лопатами для того, щоб...»; 6. «Коля взяв іграшку для того... щоб...» тощо.

Гра «Скажи інакше»

Мета гри: вчити дітей висловлювати одну й ту ж думку різноманітними синтаксичними конструкціями.

Хід гри: вихователь називає речення: «У лісі ми побачили розквітлу черемшину» і пропонує дітям висловити цю думку інакше.

Можливі відповіді дітей: «У лісі ми побачили черемшину, яка тільки- но розцвіла»; «У лісі ми побачили квітучу черемшину».

Щоб викликати у дітей більше зацікавлення грою, у запропонованих вихователем синтаксичних конструкціях можна використовувати назви звірів, яких вони бачили в лісі або в зоопарку. Наприклад: «У лісі ми побачили білочку, яка стрибала з гілки на гілку»; «У лісі ми побачили білочку – вона стрибала з гілки на гілку» тощо. Педагог відзначає дітей, які правильно склали речення.

Дидактичні вправи на синонімічну заміну речень не тільки збагачують мову дітей різноманітними синтаксичними конструкціями й граматичними словоформами, а й прищеплюють їм необхідні лексико-стилістичні та комунікативні навички.

Для формування уміння зв'язного усного монологічного мовлення можна використовувати гру «Бібліотека».

Мета гри: навчати дітей граматично правильно, лаконічно, стисло передавати основний зміст відомого їм оповідання, казки, використовуючи при цьому різні синтаксичні конструкції.

Хід гри: вихователь – бібліотекар, діти – читачі. Вони прийшли до бібліотеки, щоб узяти книжку, яку для них раніше читали мама, бабуся або вихователь. Але вони забули назву книжки і прізвище її автора. Щоб отримати цікаву книгу, дитина має стисло й правильно розповісти її зміст або охарактеризувати головного героя. (Замовляти можна

тільки ті книги, які наявні у бібліотеці.) Після кожної оповіді бібліотекар пропонує присутнім читачам допомогти визначити автора і назву книги.

Робота з формування граматичної будови мови створює передумови для успішного оволодіння монологічним мовленням і успішного навчання дітей у школі.

Методика «Доповнення слів у тексті»

Одной из очень распространенных психолингвистических методик в свое время была методика дополнения, или другое наименование – методика завершения. Впервые она была использована американским исследователем Уильямом Тейлором в 1953 году.

Процедура эксперимента заключается в следующем. В тексте пропускается каждое пятое, шестое, зное слово. Каждое пропущенное слово заменяется пропуском (пробелом) одинаковой длины. Испытуемым предлагается восстановить текст, т.е. вставить пропущенные слова.

Индеец надел взял сел в и отправился в.....

Считается, что термин «close» образован как сокращение термина «close» (завершение), используемое в гештальтпсихологии для объяснения явления, при котором наблюдатель при восприятии предмета, предъявляемого ему в неполном или неотчетливом виде, способен завершить; дополнить в воображении образ этого предмета.

Тем самым сущность методики восстановления состоит в деформации речевого сообщения и последующем его предъявлении испытуемым для восстановления. Условием, обеспечивающим возможность восстановления разрушенного сообщения, служит принцип избыточности речевого сообщения, обеспечивающий даже при наличии помех (какими являются пропуски элементов текста) более или менее адекватное понимание как устной, так и письменной речи.

Использование технических средств коммуникации (в частности, телефона, телеграфа) влекло за собой пропуск букв или за мену их другими, что привело к попыткам поиска допустимых границ разрушения текста. В частности, проводились эксперименты по вставке случайных букв в случайные позиции, по случайной замене одних букв другими как с указанием места пропуска, так и без. Пропускался каждый первый знак сообщения; каждый серединный, каждый последний; каждый последний знак предложения или каждое первое, серединное и последнее слово фразы одновременно. Эталонной была признана методика, в которой пропускается каждое пятое слово.

Результаты на материале английского языка по этой методике показали, что испытуемые с большей легкостью восстанавливают текст, поврежденный в «легкой» форме (когда пропускаются артикли, союзы, местоимения, вспомогательные глаголы), чем в «трудной» форме (когда пропускаются существительные, глаголы и наречия).

Осгуд отмечал, что степень правильности восстановления разрушенного текста является показателем читабельности текста, то есть того, насколько данное сообщение трудно для конкретного получателя. Если получатель владеет языком отправителя, для него легко понять сообщение и заполнить пропуски. Если же заполнение пробелов для него представляет сложность, то ему трудно будет и понять это сообщение.

Эксперименты показывают, что существуют возрастные различия между испытуемыми, восстанавливающими поврежденный текст. Так, низкопредсказуемые слова более успешно и быстро восстанавливают пожилые люди. характерно также, что зашумленные слова без контекста более успешно восстанавливают молодые испытуемые, а пожилые более успешно восстанавливают зашумленные слова на основе понимания контекста. Это позволяет предположить, что ориентация на контекст, в котором имеется плохо слышимое слово, является для пожилого человека своего рода компенсаторным механизмом и служит для более успешной адаптации сенсорных процессов в старости.

Отмечается, что лица, дающие в свободном ассоциативном эксперименте большое количество редких ассоциаций, менее успешно восстанавливают поврежденный текст. Тексты, написанные такими испытуемыми, указывают на повышенную тревожность этих лиц.

Тем самым данные эксперимента по методике дополнения позволяют сделать выводы не только в отношении текстов, но и в отношении особенностей речевого и неречевого поведения испытуемых.

Методика дополнения (И.А.Гальперин, Я.А.Микк и др.)

Цель: заполнить пропуски в тексте, в котором некоторые слова заменены точками.
Задача учащегося – встать в позицию автора и восстановить пропущенные слова, стремясь сохранить общий художественно-эстетический смысл произведения.

Дополнительная задача – озаглавить текст.

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные

- адекватно использовать речевые средства для решения коммуникативных задач, строить монологическое высказывание;
- формулировать собственное мнение и позицию;
- допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной.

Метод оценивания: индивидуальная или групповая работа с детьми.

Примерные тексты для проведения методики дополнения:

Приметы

Собрались и полетели
Утки в (*дальнюю*) дорогу.
Под корнями старой ели
Мастерит медведь (*берлогу*).
Заяц в мех оделся (*белый*),
Стало зайчику тепло.
Носит белка месяц целый
Про запас (*грибы*) в дупло.
Е.Головин

Вот уж (*осень*) улетела,
И примчалася зима.
Как на (*крыльях*) прилетела
Невидимо вдруг она.
Вот морозы (*затрещали*)
И (*сковали*) все пруды.
И мальчишки закричали
Ей «спасибо» за труды.
С.Есенин

В результате правильного понимания текста учащиеся могут заполнить пропуск не только тем словом, которое употребил автор, но и его контекстуальным синонимом.

Критерии оценивания: каждое правильно вставленное слово оценивается в 2 балла; слово-синоним (в том числе контекстуальный), не разрушающий авторский образ – 1 балл. Дополнительно даются 2 балла в том случае, если нет нарушения ритма стихотворения, и 2 балла, если соблюдается рифма.

71-100% баллов от общего числа возможных – высокий уровень.

36-70% - средний уровень.

0-35% - низкий уровень.

Стаття Г. Калмикова «Дискурс як мовленнєвий вплив»

(Калмиков Г. Дискурс як мовленнєвий вплив / Г. Калмиков // Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics : [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»]. – Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М., 2017. – Вип. 21 (1). – С. 112-127.)

АНОТАЦІЯ

Викладений у статті матеріал є результатом аналізу психотерапевтичної й психоконсультативної літератури, присвяченої різноманітним технікам роботи психолога з клієнтами з метою виділення в аналізованих джерелах висловлювань психотерапевта, його діалогів з клієнтами; встановлення особливостей їхніх дискурсів та виокремлення серед них різних їх видів, спроможних впливати як на підсвідому, так і свідому сферу психіки людини, котра потребує психологічної допомоги. У статті репрезентуються різні види дискурсів, названі автором як дискурс-номінація, дискурс-міркування, дискурс-твердження, дискурс-протиставлення, дискурс-опис; подається їх трактування з огляду на те, які функції той чи той вид дискурсу виконує в професійно-мовленнєвій діяльності психолога, як впливає на емоції, почуття, стани та поведінку клієнтів, які зміни відбуваються в їхньому психічному житті під впливом означених дискурсів.

Ключові слова: мовленнєвий вплив, дискурс, емоції, почуття, поведінка, професійно-мовленнєва діяльність, психолог.

Вступ

Найпоширенішою формою мовленнєвого впливу психотерапевта, психоконсультанта є дискурс, який у структурі їхньої професійно-мовленнєвої діяльності є зовнішнім втіленням внутрішнього задуму стосовно того, як допомогти клієнтові в певній ситуації з урахуванням специфіки історії терапевтичного випадку. Мовленнєвий вплив завжди передбачає втручання за допомогою мовних засобів у емоційно-вольову, психодинамічну, когнітивну, комунікаційну й особистісну сфери психіки індивіда. Психолінгвістично коректно створений дискурс може допомогти позитивно вирішити психологічні проблеми людини, а недосконало побудований дискурс – обернутися для неї тяжкими психічними наслідками. Тому вкрай важливо виокремити різні види дискурсів, з'ясувати можливості й специфіку їх конструктивного вербального впливу залежно від випадку.

Отже, мета статті полягає в тому, щоб описати особливості виділених нами в процесі аналізу наукової та навчально-методичної літератури психотерапевтичних і психоконсультативних дискурсів, їх функціональну спроможність здійснювати мовленнєвий вплив на клієнтів.

Методи та методики дослідження

Аналіз наукової літератури, присвячений проблематиці вербального впливу й дискурсу, виокремлення з психотерапевтичних та консультативних сесій дискурсів за метою їх вербального призначення, номінація і визначення різних видів дискурсу, якісний інтерпретативний метод аналізу зібраного матеріалу, дискурс-аналіз, узагальнення отриманих даних тощо. Провідна методика – пошук дискурсивних практик психологів і розмежування виділених видів дискурсів за метою їх конструктивної психолінгвальної дії.

Попередні наукові розвідки з означеної в статті теми дослідження пов'язані як з вивченням феномену «мовленнєвий вплив», так і з визначенням поняття «дискурс». Так, механізми й засоби дискурсивного впливу між суб'єктами досліджувала Н.Д. Павлова; критерії та чинники ефективності психологічного впливу вивчав В.В. Латинов; А.Н. Лебедев описав вплив досвіду реципієнта на ефективність психологічного втручання; Т.А. Кубрак з'ясувала специфіку психологічного впливу кінодискурсу; Т.А. Гребенщикова і І.А. Зачесова досліджували дискурсивний вплив у родинній міжособистісній взаємодії;

А.А. Григор'єва і Н.Д. Павлова виявляли взаємозв'язок інтенціональних характеристик мас-медійного дискурсу й використовуваних у ньому прийомів мовленнєвого впливу.

Щодо власне дискурсу, то цей психолінгвістичний феномен представлений у дослідженнях по-різному. З огляду на психічні процеси дискурс розглядається як зв'язне мовлення (Г.Г. Почепцов), потік мовлення (В.Г. Борботько), прояв мовленнєвої діяльності в розумово-побутовому мовленні без особливого мовленнєвого задуму (О.Б. Сиротиніна), прояв мовленнєдіяльнісних можливостей мовної особистості (П.В. Зерницький).

Психологічне розуміння дискурсу як соціальної діяльності в умовах реального світу аналізується в роботах Д. Едвардса, Дж. Поттера, М. Уезерелла. З позицій когнітивного підходу дискурс тлумачиться як певний тип ментальності (Н.Д. Арутюнова), вербалізована працююча свідомість (О.Г. Ревзіна, О.В. Жукова). Розуміння дискурсу в комунікативному аспекті представлено в публікаціях Е.В. Клобукова як комунікативно цілісний мовленнєвий твір; у ван Дейка – як складне комунікативне явище, що містить поруч з текстом позамовні маркери, що впливають на його продукування й сприймання; Д. Шиффріна як сукупність функціонально організованих, контекстуальних одиниць вживання мови; у А.Є. Кібріка – як комунікативна ситуація, що включає свідомість комунікантів та текст, який створюється в процесі спілкування; у Ю.М. Караулова – як мовленнєвий твір, який розглядається в усій повноті свого вираження (вербального й невербального, паралінгвістичного) та спрямування з урахуванням всіх екстралінгвістичних чинників (соціальних, світоглядних, компетентнісних, культурних, психологічних), важливих для успішної мовленнєвої взаємодії. З лінгвістичних позицій дискурс трактується як складне синтаксичне ціле, надфразова єдність, текст (В.Г. Борботько), твір, що за обсягом перевищує речення (Д. Шиффрін).

Розвідки, які б стосувалися психотерапевтичних і психоконсультативних дискурсів, представлені одиничними роботами (Н.Ф. Каліна, Т.А. Кубрак, Е.Т. Соколова, Н.С. Бурлакова). Авторське розуміння дискурсу подано в статті (Калмиков, 2016).

Результати дослідження

Знання психолінгвістичних особливостей різних видів дискурсу, які використовуються в психотерапевтичній і психоконсультативній практиці, їх впливу й доцільного використання з метою досягнення позитивного трансформаційного результату за рахунок здійснення дискурсивних практик є сьогодні найважливішим завданням у сфері психологічної діяльності. Оскільки діяльність практикуючих психологів має переважно дискурсивний характер, постільки кожний з них зобов'язаний мати знання про види дискурсів, ефекти мовленнєвого впливу в розвитку й успішному функціонуванні особистості в її життєвому шляху. Керуючись цими прагматичними міркуваннями, нами проведено дослідження за означеною методикою й отримали результати, що представлені різними видами дискурсу, їх характеристикою та релевантною номінацією. Представлено кілька видів дискурсів. Дискурс-номінація емоцій і почуттів клієнта – це називання (позначення) психологом виражених клієнтом як у вербальній, так і невербальній формах різноманітних емоцій. Мета створення цього різновиду дискурсів – фасилітація вираження клієнтом емоцій, пережитих у минулому, виявлених у даний час або тих емоцій, які викликані майбутніми подіями; досягнення осмислення клієнтами їх значення для них самих.

Дискурс-номінація емоцій дозволяє психотерапевту проявляти емпатію, безумовне позитивне прийняття вербального вираження почуттів, передачу позитивного ставлення до емоцій клієнта, тобто здійснювати ці психотерапевтичні дії, на значенні яких наголошував К. Роджерс (Роджерс, 2012); довести до свідомості клієнта доречність і природність його почуттів, принести йому полегшення; висловити передбачення про почуття клієнтів, які вони відчувають, але не усвідомлюють їх (це одночасно й спосіб обійти захисти клієнтів і можливі зняковіття через них); допомогти клієнтам вирішити проблеми, зумовлені суперечливими (амбівалентними) почуттями, через їх переживання й

осмислення. Прикладом такого дискурсу психолога в діалозі з клієнтом може бути наступний:

– «Він не мав права так зі мною вчиняти! Хіба він знає моє життя? Як він міг так зі мною вчинити!

– Тобто Ви відчуваєте гнів і обурення...

– Так, тому що це несправедливо! Я всю дорогу йшла від нього й плакала.

– Я почула, що Ви відчували образу й безсилля.

– Так, він розтоптав мене, а я нічого не можу, він сидить задоволений.

– Було так боляче, що хотілось його якось покарати» (Певзнер, 2002).

С. Джонсон вважає емоції багатим джерелом смислу, таким, що є важливим для людини зворотнім зв'язком; вони визначають її реакції, організують поведінку; як внутрішній компас є орієнтиром у світі, забезпечують найважливішою інформацією про особистісне значення подій; говорять про власні бажання й потреби (Джонсон, 2013).

Дискурс-номінація як словесне позначення вербально й невербально виражених клієнтами емоцій за допомогою доречних мовних засобів допомагає їм осмислити власні переживання, навчитися довіряти власним почуттям як важливому джерелу інформації про себе, позбавитися ігнорування й витіснення своїх почуттів, навчитися експлікувати свої глибинні та найбільш приватні почуття й інтимні емоції, ставитися до своїх почуттів як до вроджених закономірних проявів, повернутися до власних емоцій та зустрітися з самим собою; переконатися, що відчуття й суб'єктивний досвід визнаються іншими, оволодіти здатністю відповідати на запитання терапевта про пережиті емоції, почуття та прийняти їх як власні психічні реалії, що дасть змогу удосконалювати здатність управляти ними.

Дискурс-номінація емоцій у формі міркування будується з орієнтацією на те, як зазначає Г. Іган, яке головне повідомлення у висловлюваннях клієнта, як воно пов'язане з афектом або потребою індивіда; наприклад: «Ви відчули ...тому що ...»; «Ви так вчинили ...тому що відчували ... (Egan, 1998). Це – своєрідні дискурси-міркування. Вони продукуються психологом для того, щоб клієнт почув відображені в номінаціях психолога свої почуття, звирив його слова з власним відчуттям, з тим, що він дійсно переживає, наприклад:

– «Ви відчуваєте сум, тому що день народження – це також свідчення того, що роки минають».

– «Ви зателефонували вашому другу, бо вам було дуже самотньо» (Egan, 1998).

Створення дискурсів-номінацій, що передбачає відображення емоційно-почуттєвої сфери психіки клієнтів, – найвідповідальніше висловлювання, оскільки воно передбачає мовленнєві втручання в інтимну сферу особистості й коректне поводження з її почуттями, які мають здійснюватися на релевантному рівні глибини переживань людини. Тому дискурс-номінація має бути адекватною тому рівню афекта, який переживає клієнт. Е. Потер зазначав, що деякі терапевти занадто поверхові в їхніх спробах відображення почуттів клієнтів, а інші – дуже глибокі, нагадуючи тих, хто намагається «бігти попереду поїзда», відтак обганяючи природний перебіг процесу переживання (Porter, 1950). Приклад дискурсу- номінації, який занадто глибоко відображає почуття клієнта знаходимо в книзі Л. Бреммера і Е. Шострома, які подають такий діалог терапевта з клієнтом:

– «Я хочу стати інженером, але я не зможу бути без неї чотири роки... Я просто не зможу цього зробити».

– «Для вас настільки важливі стосунки з нею, що вам складно зважитися на розлуку?» (Brammer, Shostrom, 1977). На думку цих авторів, варіантом доцільнішої номінації була б така вербальна реакція: «Ви не змогли б жити без неї протягом чотирьох років?».

Дискурси-номінації – будь-то в формі міркування чи розповіді – завжди позначають конкретно вербалізовані психологом почуття клієнта. В них здебільшого

омінаються слова, що в узагальнений спосіб називають його почуття, на зразок: «Ви відчуваєте...», тим самим використовуючи саме психологічний термін, який насправді не конкретизує його справжніх почуттів. Л. Браммер і Е. Шостром пропонують такі початкові фрази, які, на нашу думку, є типовим прикладом дискурсів-номінацій: «Ви були роздратовані (ображені, стурбовані), коли це сталося», «Якщо я правильно зрозумів, ви відчули (випробували)...», «У ваших словах мені чується...». Конкретне слово, що недоречно використане терапевтом завжди може бути виправлене клієнтом, якщо воно не точно називає його почуття (Г. Іган).

Дискурс-номінація невербальних проявів продукується й для називання афекту, який переживає клієнт, наприклад: – «Ви виглядаєте так, як ніби тільки щось сталося». «У вашому зовнішньому вигляді відчувається образа» (К. Ягнюк).

Цей і подібні дискурси не тільки дозволяють клієнтові зосередитися на своїх соматичних станах, осмислити пережиті емоції, а й допомагають вербалізувати їх, стаючи засобом фасилітації емоційного вираження.

Дискурс-номінація альтернативних почуттів. Його мета – допомогти клієнтові вербалізувати свої почуття, спираючись на запропоновані психологом можливі для тієї чи тієї життєвої ситуації, достовірні альтернативні зразки називання почуттів. Як вважає Ю.Е. Альошина, людині інколи важко уявити, що можна відчувати в тій чи тій ситуації. Найпростішим способом допомоги їй, як вважає цей автор, – запропонувати альтернативні формулювання відповіді, на зразок:

«І що ви відчули, коли він зробив це? Це вас образило, ви прийняли це як належне ... чи...»; «Так ви розлютилися чи налякалися, почувши це?» (Алешина, 1999).

Дискурси-ствердження створюються для позначення різних почуттів, за допомогою одного стверджувального висловлювання, в якому узагальнено містяться раніше виражені клієнтом у процесі бесіди почуття. Стверджувати – означає упевнено висловлюватися, ustalювати сказане, говорити впевнено, переконливо, остаточно встановлювати суть випадку, доводити правильність своїх суджень, вербально підтверджувати достовірність умовисновків. Означений вид дискурсу передбачає інтеграцію кількох афективних компонентів психотерапевтичної комунікації, наприклад:

«Схоже, що в цій ситуації ви відчуваєте кілька почуттів – по-перше, ви вочевидь відчуваєте гнів у зв'язку з їхньою поведінкою. Ви також відчуваєте смуток і, можливо, сором через ваше безсилля щось змінити. Це правильно?» (Cormier, Cormier 1999). Цей зразок дискурсу-ствердження – узагальнюючої номінації почуттів – є реакцією терапевта на висловлювання клієнта, який був розлючений на дружину й матір, які планують за нього все його життя, а він не здатний протистояти їм, завжди підкоряється.

Дискурс-протиставлення здебільшого є безоцінним. Він містить дві частини: перша – певний аспект повідомлення або поведінки клієнта, друга – засвідчує невідповідність змісту першої за рахунок уведення в неї слова «але», яке вживається не тільки в значенні протиставлення, зокрема з використанням синонімів (та, проте, однак), а й у значеннях здивування, незадоволення, з відтінком сумніву. Типовим прикладом дискурсу-протиставлення є фраза: «З одного боку, ви стверджуєте..., але, з іншого боку, ви спростовуєте...».

«Я не зовсім розумію дещо з того, що ви говорите. Не могли б ви допомогти мені прояснити це. З одного боку, ви говорите, що знаєте, що ж призвело до розлучення – просто прийшло повідомлення з суду... Але все таки ж у розмові ви згадали факт, який, можливо, й спричинив розлучення: наскільки я розумію, ви не спілкуватися один з одним. І я хотів зрозуміти, як же ви співставляєте ці дві речі?» (Ягнюк, 2014). Цей приклад дискурсу є елементом «психотерапевтичної конфронтації» – техніки, яка, на думку Д.Г. Трунова, проявляється в конструктивному зіткненні клієнта з наданою йому інформацією. Остання суперечить його досвіду, його Я-концепції, його погляду на ситуацію, людей тощо (Трунов, 2013). Головна мета створення цього різновиду дискурсу – досягти, щоб клієнт більш ясно сприймав, за словами Д. Соммерз-Фланаган і Р. Соммерз-Фланаган,

«себе і свої дії», усунути «викривлене уявлення про оточуючих, світ і себе», які «зазвичай проявляються у формі невідповідностей і суперечностей» (Соммерз-Фланаган, Соммерз-Фланаган, 2006).

Дискурс-протиставлення корисний у тих випадках, коли необхідно продемонструвати клієнтам розходження в їхніх думках і поведінці, словах і реальних діях, у двох судженнях, між вербальною й невербальною поведінкою, уявним і реальним тощо. Це своєрідний спосіб «висловлювання правди з любов'ю» (Хемблі, 2004), який допомагає клієнтові усвідомити власні психічні захисти й ірраціональні ідеї, змінити свої неадаптивні паттерни мислення. Але при цьому обов'язковим моментом є вказівка психолога на існуючу в досвіді клієнта невідповідність, наприклад: «Отже, ви вбачаєте лише два варіанти: або залишитесь і будете нещасливі все життя, або ви збираєте речі і підете геть. Можливо, є якісь проміжні варіанти, які не приходили вам в голову?» (Файн, Глассер, 2003).

Класичний приклад дискурсу-протиставлення, який викликаний неадаптивним проявом клієнта, знаходимо в книзі С. Файн і П. Глассер: «Таким чином, хоча ви вже дорослий і у вас є дружина й діти, проте кожен раз, коли приходите до батьків, вони поведуться з вами як з дитиною і ви починаєте відчувати і поводити себе як дитина. Ви повертаєтесь в дитинство і знову граєте цю стару роль» (Файн, Глассер, 2003).

Доречним прикладом дискурсу-протиставлення може бути фрагмент тексту, виокремлений з роботи (Hill, O'Brien, 1989), як вимога запобігти й протидіяти ірраціональним ідеям: «Ви поводити себе так, ніби хочете, щоб всі вас любили. Невже ви самі любите всіх і кожного?»; «Ви хочете написати досконалу дисертацію. Ви збираєтесь писати її все життя?»

Враховуючи, що дискурси-протиставлення при недоречному їх використанні руйнують емоційно-почуттєвий контакт психотерапевта з клієнтом, вчені й практики рекомендують вибирати різні техніки конфронтації. Для реалізації їх корисними можуть бути дискурси в таких словесних формах, а саме: від м'яких зворотів у вигляді передбачення, прохання пояснити, запитання – до більш відвертих, жорсткіших висловлювань; від вербальних форм у значенні здивування – до сумніву й незадоволення. Прикладом прямої жорсткої форми продукування дискурсу може бути наступний фрагмент з діалогу терапевта з клієнтом, який вихваляється, що йому подобається пропустити чарочку-другу у вихідні, мовляв, мов кому це не подобається?

«Так ви дійсно любите розважатися. Однак вас уже двічі затримували за керування в нетверезому вигляді, тричі звільняли з роботи, ви як мінімум раз шість встрявали в п'яні сварки. Мені здається, що зловживання спиртними напоями – ваша основна проблема. Якщо ви не визнаєте цього й не застосуєте заходів, у вас, як і раніше будуть неприємності із законом, складності на роботі, складні стосунки з оточуючими. Ви насправді вважаєте, що у вас все гаразд?» (Соммерз-Фланаган, Соммерз-Фланаган, 2006).

С. Хілл і К. О'Брайен подають приклади існуючих розбіжностей, які можуть бути, на нашу думку, певними різновидами дискурсів-протиставлень:

а) дискурс-протиставлення між двома ствердженнями – «Ви сказали, що не має ніякої проблеми, проте ви також сказали, що він дуже гнівається на вас»;

б) дискурс-протиставлення між двома діями – «Ви посміхаєтесь, однак ваші зуби міцно стиснуті»;

в) дискурс-протиставлення між двома почуттями – «ви гніваєтесь на вашу сестру, але ви також отримуєте задоволення, що відтепер усі побачить, яка вона насправді»;

г) дискурс-протиставлення між думкою клієнта й терапевта – «Ви говорите, що не працюєте по-справжньому, а я думаю, що ви зробили велетенську роботу»;

д) дискурс-протиставлення між уявленням про себе та досвідом – «Ви сказали, що ви нікому не цікаві, однак раніше ви описували ситуацію, коли колега запросив вас разом пообідати»;

є) дискурс-протиставлення між словами й діями – «Ви говорите, що хочете отримати гарні оцінки, але більшу частину часу ви витрачаєте на вечірні розваги й на відсипання після них»;

ж) дискурс-протиставлення між цінностями й поведінкою – «Вами сказано, що ви віруюча людина, але потім ви почали насміхатися над своїми друзями»;

з) дискурс-протиставлення між ідеальним «Я» й реальним «Я» – «Ви сказали, що я хочу досягти цього, але далі також сказали: «я не можу» (Hill, O'Brien, 1989).

Дискурс-опис поведінки, як засвідчує аналіз, створюється з метою безоцінно допомогти клієнтові замислитися на необхідності корекції своєї поведінки, побачити й переконатися, як він сприймається іншими, як вони реагують на його дії, своєчасно надати конкретну інформацію про вияви клієнта, забезпечивши зворотній зв'язок. Приклад такого дискурсу знаходимо в роботі К. Ягнюка: «Коли ви розповідаєте про чоловіка, вираз вашого обличчя й тон, як мені здається, демонструє зневагу» (Ягнюк, 2014).

Одним із різновидів дискурсу-опису є дискурс-відтворення особливостей поведінки клієнта, який допомагає йому здійснити рефлексію своїх внутрішніх психічних станів, актів, поведінки, актуалізувати роздуми про те, що відбуваються в його власній свідомості, почати осмислювати, як він в дійсності сприймається й оцінюється іншими. Цей різновид дискурсу сприяє не тільки розумінню клієнтом самого себе, а й з'ясуванню того, як інші сприймають і розуміють його як суб'єкта, який рефлектує. Таким чином, терапевт вступає з клієнтом у предметно-рефлексивну взаємодію, зумовлюючи складний процес відображення різних його аспектів: 1) який клієнт є в дійсності; 2) яким він бачить самого себе; 3) яким він бачиться терапевту тощо. Основна мета дискурсу-відтворення особливостей клієнта – допомогти йому замислитися над необхідністю корекції своєї попередньої й теперішньої поведінки. Приклад такого дискурсу виокремлюємо в книзі Ю.Е. Альошиної: «На початку нашої бесіди ви жалілися на те, що чоловік часто конфліктує з вами, проте ви тільки що розповіли про кілька ситуацій, в яких ви самі були ініціатором конфліктів, чоловік не тільки не намагався звинуватити вас у чомусь, а, навпаки, шукав шляхи примирення. Що ви з цього приводу думаєте?» (Алешина, 1999).

Якщо говорити про форму вираження означеного виду дискурсу, то він є безоцінним, але з певним ступенем критики, яка сприймається клієнтом не як образа, а як конструктивна пропозиція в його ж інтересах, як керівництво до зміни своєї поведінки.

На думку П. Кейсмент, по відношенню до клієнта, котрий виявляє зарозумілість, недоцільно говорити напряду: «Ви зарозумілі», що може розглядатися ним як напад на нього й він забажає посперечатися з терапевтом. Краще сказати в більш делікатній формі: «Інколи ви буваєте доволі самовпевнені». Це полегшує клієнтові, як зазначає П. Кейсмент, обдумування моментів, коли виникає й зникає зарозумілість, дає можливість розрізняти різні обставини, через які вона проявляється, сприяє розкриттю захисних функцій клієнта (Кейсмент, 2005).

Обговорення результатів

Дослідження спрямоване на вивчення й опис видів дискурсів – мовленнєвого впливу в умовах реальної комунікації, живого спілкування психотерапевтів і психоконсультантів з клієнтами. Дискурс стає провідною ланкою психологів цього профілю, дозволяє ставити й вирішувати професійні проблеми, багато з яких були утаємничені для них у зв'язку з відсутністю теоретичного обґрунтування та відсутністю реальних дискурсивних практик. Не випадково тому, що важливим чинником, який актуалізує дослідження дискурсивного впливу, є посилення ролі комунікації в світі, усвідомлення того, що дискурс спроможний впливати на стан соціуму, на ті процеси, що відбуваються в психічному світі людей, які потребують психологічної допомоги. У фокусі цього дослідження види психотерапевтичних і психоконсультативних дискурсів, способи організації й мовностилістичного оформлення їх, мета впливу дискурсів, ситуації їх застосування, доречне використання кожного виду. Звідсіля увага до методичних дослідницьких процедур: збору, опрацювання матеріалу терапевтичних сесій

консультативних бесід, виявлення істотних ознак і зорієнтованості дискурсів. Найбільш релевантними виявилися якісні інтепретативні методи аналізу зібраного матеріалу, які дозволили не тільки виявити різновиди дискурсу, а й доцільно номінувати їх. Важливо також зазначити, що кожний з виокремлених видів дискурсу має свої обриси, свій «портрет», а своєрідність видів дискурсу визначається переважно їх інтенціональною спрямованістю. У зв'язку з цим необхідно підкреслити важливу роль у дискурсі як чиннику ситуації, так і психотерапевтичних характеристик власне дискурсів і суб'єктів комунікаційної взаємодії.

Висновки

Психотерапевтичні й психоконсультативні дискурси стають самостійною галуззю психологічного дослідження. Ці види дискурсу можна вважати персональними (особистісно- зорієтованими дискурсами, оскільки будь-який психотерапевт або психоконсультант виступає як особистість в усьому багатстві свого ментального світу. В кожному психотерапевтичному або психоконсультативному дискурсі завжди відображається попередній дискурсивний досвід особистості, що формує певні відношення й уявлення, стаючи в подальшому формою її буття. В різних видах дискурсів розкриваються неусвідомлювані клієнтами механізми, що регулюють осмислення соціального світу й поведінку людини в ньому. Тому дискурс – це типова форма втручання, що передбачає здійснення поверхневомовного впливу з метою надання психологічної допомоги. В різних комунікаційних ситуаціях психологічний дискурс, спрямований на клієнта, будується по-різному. Проте невід'ємною властивістю будь-якого виду психологічного дискурсу є мовленнєвий – дискурсивний – вплив, який є прямим (безпосереднім), вербальним, що використовується в різноманітних комунікаційних стратегіях і техніках. Мовленнєвий вплив передбачає таку цілеспрямовану мовленнєву активність психолога, яка має на меті зміну поведінки, когнітивної й емоційної сфер іншої людини (клієнта). Мовленнєвий вплив – це один з кількох аспектів єдиного процесу зовнішньомовленнєвої (вербальної) взаємодії, результатом якої є певні конструктивні зміни й психоментальні трансформації в психічних характеристиках або станах адресата впливу.

Література

- Алешина, Ю.Е. (1999). Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю.Е. Алешина. – Изд. 2-е. – М. : «Класс». – 208 с.
- Джонсон, С. (2013). Как стать эмоционально-фокусированным терапевтом. Сборник упражнений / С. Джонсон. – М. : Научный мир. – 406 с.
- Джонсон, С. (2013). Практика эмоционально-фокусированной супружеской терапии. Создание связей / С. Джонсон. – М. : Научный мир. – 364 с.
- Калмиков, Г.В. (2016). Дискурсивні практики як компоненти професійно-мовленнєвої діяльності психологів / Г.В. Калмиков // Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics : [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»]. – Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М. – Вип. 20 (1). – С. 98–111.
- Кейсмент, П. (2005). Обучение на наших ошибках / П. Кейсмент. Алматы : Дарын. – 496 с. Певзнер, М.М. Процесс консультирования / М.М. Певзнер // Мастерство психологического консультирования; под ред. А.А. Бадхена, А.М. Родиной. СПб., 2002. – С. 27–47.
- Роджерс, К. (2012). Необходимые и достаточные условия терапевтических личностных изменений / К. Роджерс ; пер. с англ. К.С. Крючкова // Журнал практического психолога. – № 1. – С. 8–25.
- Соммерз-Фланаган, Д. (2006). Клиническое интервьюирование / Джон Соммерз-Фланаган, Рита Соммерз-Фланаган. – 3-е изд. – М. : Диалектика. – 233 с.
- Трунов, Д.Г. (2013). Индивидуальное психологическое консультирование / Д.Г. Трунов. М. : Этерна. – 384 с.

Файн, С. (2003). Первичная консультация. Установление контакта и завоевание доверия / С. Файн, П. Глассер. – М. : Когито-Центр. – 238 с. Хэмбли, Г. (2004). Телефонная помощь / Г. Хэмбли. – Пермь : ОЦПППН. – 268 с.

Ягнюк, К.В. (2014). Анатомия терапевтической коммуникации. Базовые навыки и техники : учебное пособие / К.В. Ягнюк. – М. : Когито-Центр. – 165 с.

Brammer L.M., Shostrom E.L. (1977). Therapeutic Psychology : Fundamentals of Counseling and Psychotherapy. Prentice-Hall.

Cormier S., Cormier H. (1999). Counseling Strategies and Interventions. Allyn & Bacon.

Egan, G. (1998). The Skilled Helper. Pacific Grove, CA : Brooks / Cole. Hill C., O'Brien K. (1989). Helping Skills : Facilitating Exploration, Insight and Action. American Psychological Association.

Porter, E.M. (1950). An Introduction to Therapeutic Counseling. Boston : Houghton Mifflin.

Стаття І.Гордієнко-Митрофанової та С. Саута

«Игривость: влияние возрастных особенностей на вербальное поведение испытуемых»

(Гордиенко-Митрофанова И.. Игривость: влияние возрастных особенностей на вербальное поведение испытуемых / И. Гордиенко-Митрофанова, С. Саута // Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics: [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»]. – Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М., 2016. – Вип. 20 (1). – С. 50-64.).

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты психолингвистического эксперимента, цель которого состояла в выявлении влияния психологических особенностей возраста на вербальное поведение испытуемых при исследовании стимула «игривость» как актуальной лексемы в языковом сознании жителей Украины, свободно владеющих или знающих русский язык. Выборку составило 400 человек: по 100 человек в каждой возрастной группе («поздняя юность» – 17–21, «молодость» – 22–30, «зрелость» – 31–59 и «поздняя зрелость» – 60 и старше) в равном соотношении мужчин и женщин. На стимул «игривость» испытуемые дали 1981 реакций, из них уникальных – 617 реакций, включая 44 словосочетания или законченных предложений, реакций с частотой больше 1 – 212, единичных – 405, отказов – 0. Универсальные черты в вербальном поведении испытуемых нашли свое отражение в следующих лексемах «веселье» (6,71%), «дети» (4,44%), «котенок» (4,24%), «радость» (3,78%), «настроение» (3,23%), «улыбка» (2,42%), «шампанское» (1,66%), «шутка» (1,56%). Общим для всех возрастных групп является также положительная оценочная и эмоциональная характеристика стимула. Специфические черты в вербальном поведении испытуемых в «юности» нашли свое выражение в таких лексемах как «юмор» (3%), «девушка» (2,4%), «задор» (1,6%); в «молодости» – проявились в таких лексемах как «секс» (4,7%), «шампанское» (2,86%), «женщина» (1,43%); в «зрелости» – в «азарте» (2,02%); в «старости» – отображены в лексемах «смех» (6,83%), «радость» (5,62%), «настроение» (4,62%), «улыбка» (4,22%), «кокетство» (0,8%), «флирт» (0,4%), «секс» (0,2%). Индивидуальные черты вербального поведения «юности» и «поздней зрелости» нашли свое выражение в новом психолингвистическом значении игривости «адаптация».

Ключевые слова: психолингвистический эксперимент, свободный ассоциативный эксперимент, стимул, игривость, вербальное поведение, возраст.

Введение

Игривость у взрослых как личностное свойство привлекает сегодня внимание многих ученых (H. Tsuji, Y. Fujishima, Y. Natsuno, Y. Mukoyama, W. Ruch, R.T. Proyer, L. Wagner, L.A. Barnett, M.A. Glynn, J. Webster, P.J. Grillo, P. Guitard, Albert J. Solnit, Calvin A. Colarusso, M.J. Apter, J.H. Kerr и др.). Существуют также различные методики для измерения игривости на разных возрастных этапах. Разработанные учеными шкалы для измерения игривости у взрослых позволяют тестировать различные фасыты игривости. Так, например, японские ученые в своем опроснике Five-Factor Personality Questionnaire (FFPQ) выделили следующие фасыты игривости – любопытство (curiosity), воображение (fantasy), мечтательность (sentiment), чувствительность к внутреннему опыту (sensitivity to internal experience), fuga (fugue) (Tsuji, 2005). Шкала Adult Playfulness Scale (APS), разработанная M. Glynn and J. Webster, позволяет тестировать такие фасыты игривости как спонтанность (spontaneous), экспрессивность (expressive), веселье (fun), креативность (creative), ребячество (silly) (Glynn, 1992). Шкала Playfulness Scale for Adults, разработанная C. Schaefer и R. Greenberg, – веселье (fun-loving), чувство юмора (sense of humor), ребячество (enjoys silliness), неформальный характер (informal), эксцентричность (whimsical) (Schaefer, 1997).

Теоретический анализ различных компонентов взрослой игривости, а также анализ шкал детской игривости J. Liebermann (Playfulness and divergent thinking) (Lieberman, 1965), L. Barnett (Children's Playfulness Scale (CPS)) (Barnett, 1991), Anita C. Bundy (Test of Playfulness (ToP)) (Bundy, 2005) позволил заключить, что игривость является важным личностным свойством для человека любого возраста.

Среди отечественных ученых игривость у взрослых как фундаментальное свойство личности является предметом исследования И. Гордиенко-Митрофановой, С. Сауты, В. Сухань с позиции психолингвистического подхода.

Данная статья посвящена результатам группового исследования стимула «игривость», выполненного магистрами факультета психологии и социологии ХНПУ имени Г.С. Сковороды – В. Сухань, А. Сыпко, А. Магдий (2015 г.), А. Кулаковой, М. Гарагулей, В. Друзь, С. Саутой (2016 г.), а также студентками 4-го курса Д. Котиль и В. Кувичко (2016) под руководством И. Гордиенко-Митрофановой, профессора кафедры практической психологии ХНПУ имени Г.С. Сковороды, с 2013–2016 гг.

Цель и задачи исследования состояли в том, чтобы теоретически обосновать и эмпирически выявить с помощью психолингвистического эксперимента влияние психологических особенностей возраста на вербальное поведение испытуемых при исследовании стимула «игривость», а также определить объем возрастнo-детерминированных реакций на стимул «игривость» как актуальной лексемы в языковом сознании жителей Украины, свободно владеющих или знающих русский язык.

В нашем исследовании, проанализировав различные возрастные классификации (Л. Выготский, Д. Эльконин, М. Гамезо, Б. Ананьев, Л. Головей, Е. Рыбалко, А. Толстых Э. Клапаред (Edouard Claparede), Э. Эриксон (Erik Erikson), Д. Бромлей (David Bromley) и др.), мы остановились на следующих возрастных границах: поздняя юность (далее по тексту «юность») – 17/18–21; молодость (далее по тексту «молодость») – 22–30; зрелость (далее по тексту «зрелость») – 31–59; поздняя зрелость (далее по тексту «поздняя зрелость») – 60 и старше.

В качестве критериев периодизации выступают ведущая деятельность, психологические новообразования возраста, особенности развития личностной и познавательной сферы, особенности развития социальной сферы (Яшкова, 2011: 50–55). Причем В. Моргун и Н. Ткачева подчеркивают, что по мере становления личности критерии периодизации, выделенные Д. Эльконым, перестраиваются в следующей иерархической последовательности: 1) личностные новообразования; 2) ведущая деятельность; 3) социальная ситуация развития (Моргун, 1981: 39).

Методы и методики исследования

С целью выявления влияния психологических особенностей возраста на вербальное поведение испытуемых был проведен психолингвистический эксперимент. Основным этапом психолингвистического эксперимента предполагал проведение свободного ассоциативного эксперимента в письменной форме. Согласно инструкции испытуемые должны указать пол, возраст, образование/специальность, профессию/должность, семейное положение и написать первые пять слов, которые пришли им в голову, с которыми у них ассоциировалось слово «игривость».

Результаты исследования

Выборку для выявления влияния психологических особенностей возраста на вербальное поведение испытуемых составило 400 человек: по 100 человек в каждой возрастной группе («поздняя юность» – 17–21, «молодость» – 22–30, «зрелость» – 31–59 и «старость» – 60 и старше) в равном соотношении мужчин и женщин.

На слово-стимул «игривость» испытуемые дали 1981 реакций, из них уникальных – 617 реакций, включая 44 словосочетания или законченных предложений, реакций с частотой больше 1 – 212, единичных – 405, отказов – 0.

По результатам свободного ассоциативного эксперимента было построено ассоциативное поле стимула «игривость», где все реакции представлены по убыванию их

частности, которая указана соответствующей цифрой, фрагмент ассоциативного поля приведен в табл. 1, в котором приведены реакции с частотой больше 26. «Частотность реакций» в столбцах указывает частоту реакций-ассоциаций, подсчитанную в каждой возрастной группе юность/молодость/зрелость/поздняя зрелость при обработке общего ассоциативного поля стимула «игривость» (400 исп.). Процент реакций (%) в этих столбцах высчитывается исходя из отношения количества реакций- ассоциаций, данных респондентами в возрасте юность/молодость/ зрелость/ поздняя зрелость, к общему количеству реакций соответственно 499/490/494/498, данных респондентами каждой возрастной группы, т. е. при обработке ассоциативных полей каждой возрастной группы, отсюда и разница в процентах при одинаковой частотности реакций. Анализ приведенных выше свидетельствует о том, что не все высокочастотные реакции в выборке 400 человек являются высокочастотными в каждой возрастной категории. К высокочастотным реакциям (равным или больше 1%), характерных для всех возрастных категорий, относятся следующие: «веселье», «радость», «настроение», «дети», «котенок», «шампанское», «кошка».

Таблица 1

Результаты частотного анализа стимула «игривость»

| Реакции | Частотность реакций, %, 400 исп. | «Юность» | «Молодость» | «Зрелость» | «Поздняя зрелость» |
|-----------------|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | Частотность реакций, (%) | Частотность реакций, (%) | Частотность реакций, (%) | Частотность реакций, (%) |
| 1.веселье | 94 (4,75%) | 24 (4,81%) | 28 (5,71%) | 17 (3,45%) | 25 (5,02%) |
| 2.радость | 61 (3,08%) | 11 (2,2%) | 14 (2,86%) | 11 (2,23%) | 25 (5,02%) |
| 3.флирт | 57 (2,87%) | 20 (4,01%) | 19 (3,88%) | 16 (3,25%) | 2 (0,4%) |
| 4.смех | 56 (2,83%) | 13 (2,61%) | 3 (0,61%) | 8 (1,62%) | 32 (6,43%) |
| 5.настроение | 47 (2,37%) | 5 (1%) | 16 (3,27%) | 8 (1,62%) | 18 (3,61%) |
| 6.дети | 43 (2,17%) | 9 (1,8%) | 9 (1,84%) | 11 (2,23%) | 14 (2,81%) |
| 7.улыбка | 43 (2,17%) | 5 (1%) | 15 (3,06%) | 4 (0,81%) | 19 (3,82%) |
| 8.котенок | 34 (1,72%) | 7 (1,4%) | 12 (2,45%) | 7 (1,42%) | 8 (1,61%) |
| 9.шампанское | 31 (1,56%) | 6 (1,2%) | 12 (2,45%) | 7 (1,42%) | 6 (1,2%) |
| 10.игра | 30 (1,51%) | 13 (2,61%) | 5 (1,02%) | 5 (1,01%) | 7 (1,41%) |
| 11.кошка | 27 (1,36%) | 5 (1%) | 6 (1,22%) | 10 (2,03%) | 6 (1,2%) |
| 12.секс | 24 (1,21%) | 7 (1,4%) | 13 (2,65%) | 3 (0,61%) | 1 (0,2%) |
| 13.кокетство | 22 (1,11%) | 4 (0,8%) | 5 (1,02%) | 10 (2,03%) | 3 (0,6%) |
| 14.юмор | 22 (1,11%) | 14 (2,81%) | 1 (0,2%) | 1 (0,2%) | 6 (1,2%) |
| 15.детство | 21 (1,06%) | | 11 (2,24%) | 9 (1,82%) | 1 (0,2%) |
| 16.любовь | 21 (1,06%) | 6 (1,2%) | 5 (1,02%) | 6 (1,21%) | 4 (0,8%) |
| 17.шалость | 21 (1,06%) | 11 (2,2%) | 4 (0,82%) | 1 (0,2%) | 5 (1%) |
| 18.ребенок | 20 (1,01%) | 5 (1%) | 10 (2,04%) | 1 (0,2%) | 4 (0,8%) |
| 19.девушка | 19 (0,96%) | 8 (1,6%) | 6 (1,22%) | 3 (0,61%) | 2 (0,4%) |
| 20.веселость | 19 (0,96%) | 2 (0,4%) | 2 (0,41%) | 15 (3,04%) | |
| 21.азарт | 18 (0,91%) | 4 (0,8%) | 1 (0,2%) | 9 (1,82%) | 4 (0,8%) |
| 22.шаловливость | 18 (0,91%) | | 12 (2,45%) | 6 (1,21%) | |
| 23.женщина | 14 (0,71%) | | 7 (1,43%) | 3 (0,61%) | 4 (0,8%) |
| 24.задор | 14 (0,71%) | 8 (1,6%) | 1 (0,2%) | 1 (0,2%) | 4 (0,8%) |
| 25.легкость | 14 (0,71%) | 3 (0,6%) | 5 (1,02%) | 6 (1,22%) | |
| 26.шутка | 12 (0,61%) | | 6 (1,22%) | 2 (0,41%) | 4 (0,8%) |

Самой высокочастотной реакцией во всех возрастных категориях является «веселье» («молодость» (5,71%)/ «юность» (4,81%)/ «зрелость» (3,45%)), кроме «поздней

зрелости». В поздней зрелости самая высокочастотная – «смех» (6,43%). Перечисленные выше реакции отражают универсальные черты в вербальном поведении испытуемых разных возрастных групп. Даже, если сравнить рассматриваемую выборку с выборкой в 3900 человек (рис. 1), в которой были только две возрастные категории «молодость» и «зрелость» (Gordienko-Mytروفanova & Sauta, 2016), то мы увидим, что состав и характер реакций- ассоциаций остался тот же. Более того в своем большинстве не изменилась и последовательность реакций, исключение составляют реакции «улыбка» (0,95% / 2,17%) и «секс» (0,89% / 2,87%), что объясняется увеличением количества респондентов и соответственно разнообразием реакций.

Далее с целью получения наиболее объективной информации относительно универсальных черт необходима была проведена частичная семная интерпретация полученных реакций, но обобщению подлежали только однокоренные ассоциаты (их частотность суммировалась), результаты представлены в табл. 2. Частотность и процент (%) объединенных ассоциатов рассчитывался по аналогии с реакциями-ассоциациями (см. пояснения к табл. 1). По результатам анализа данных (табл. 1 и табл. 2) можно заключить, что состав и характер ассоциаций не изменился.

Таблица 2

Результаты частичной семной интерпретации реакций на стимул «игривость»

| Ассоциаты | 400 испытуемых Ассоциаты, частотность ассоциатов (%) | «Юность» Ассоциаты, частотность ассоциатов (%) | «Молодость» Ассоциаты, частотность ассоциатов (%) | «Зрелость» Ассоциаты, частотность ассоциатов (%) | «Поздняя зрелость» Ассоциаты, частотность ассоциатов (%) |
|---------------|---|--|---|--|---|
| 1.веселье | 133 (6,71%) | 31 (6,21%) | 32 (6,53%) | 38 (7,7%) | 32 (6,43%) |
| 2.дети | 88 (4,44%) | 15 (3%) | 30 (6,12%) | 23 (4,66%) | 20 (4,02%) |
| 3.котенок | 84 (4,24%) | 15 (3%) | 29 (5,92%) | 21 (4,25%) | 19 (3,82%) |
| 4.радость | 75 (3,78%) | 13 (2,61%) | 19 (3,88%) | 15 (3,04%) | 28 (5,62%) |
| 5.настроение | 64 (3,23%) | 7 (1,4%) | 19 (3,88%) | 15 (3,04%) | 23 (4,62%) |
| 6.смех | 62 (3,13%) | 14 (2,81%) | 3 (0,61%) | 11 (2,23%) | 34 (6,83%) |
| 7.флирт | 58 (2,92%) | 20 (4,01%) | 19 (3,88%) | 17 (3,44%) | 2 (0,4%) |
| 8.улыбка | 48 (2,42%) | 5 (1%) | 17 (3,47%) | 5 (1,01%) | 21 (4,22%) |
| 9.шалость | 47 (2,37%) | 13 (2,61%) | 17 (3,47%) | 10 (2,02%) | 7 (1,41%) |
| 10.кокетство | 42 (2,12%) | 8 (1,6%) | 17 (3,47%) | 13 (2,63%) | 4 (0,8%) |
| 11.секс | 39 (1,97%) | 8 (1,6%) | 23 (4,7%) | 7 (1,42%) | 1 (0,2%) |
| 12.шампанское | 33 (1,66%) | 6 (1,2%) | 14 (2,86%) | 7 (1,42%) | 6 (1,2%) |
| 13.любовь | 32 (1,61%) | 10 (2%) | 10 (2,04%) | 8 (1,62%) | 4 (0,8%) |
| 14.шутка | 31 (1,56%) | 8 (1,6%) | 9 (1,84%) | 9 (1,82%) | 5 (1%) |
| 15.юмор | 26 (1,31%) | 15 (3%) | 1 (0,2%) | 2 (0,4%) | 8 (1,61%) |
| 16.девушка | 26 (1,31%) | 12 (2,4%) | 6 (1,22%) | 3 (0,61%) | 3 (0,6%) |
| 17.азарт | 21 (1,06%) | 5 (1%) | 2 (0,41%) | 10 (2,02%) | 4 (0,8%) |
| 18.животное | 18 (0,91%) | 2 (0,4%) | 8 (1,63%) | 1 (0,2%) | 7 (1,41%) |
| 19.задор | 17 (0,86%) | 8 (1,6%) | 4 (0,82%) | 1 (0,2%) | 4 (0,8%) |
| 20.женщина | 15 (0,76%) | 1 (0,2%) | 7 (1,43%) | 3 (0,61%) | 4 (0,8%) |
| 21.легкость | 15 (0,76%) | 3 (0,6%) | 5 (1,02%) | 6 (1,21%) | 1 (0,2%) |
| 22.активность | 12 (0,61%) | 3 (0,6%) | 2 (0,41%) | 3 (0,61%) | 4 (0,8%) |

Так, например, «веселье» из «.молодости» переместилось в «зрелость», «дети» из «поздней зрелости» в «молодость», «кокетство» из «зрелости» в «молодость», «шалость» из «юности» в «молодость». Остальные объединенные ассоциаты, такие как «котенок», «радость», «смех», «настроение», «флирт», «улыбка», «секс», «шалость», «шампанское»,

«любовь», «шутка», «женщина», «юмор», «девушка», «азарт» (см. табл. 2) совпадают с ассоциациями-реакциями (см. табл. 1) по своей частотности в тех же возрастных категориях. Из них высокочастотными ассоциатами (больше 1%) во всех возрастных категориях фигурируют следующие: «веселье», «дети», «котенок», «радость», «настроение», «улыбка», «шампанское», «шутка». Они и отражают универсальные черты вербального поведения испытуемых разных возрастных групп.

С целью выявления специфических черт вербального поведения испытуемых необходимо обратиться также к анализу периферийных реакций (с частотностью меньше 1%, но больше 0,1%). Анализ периферийных реакций и объединенных ассоциатов позволил выявить специфические черты вербального поведения в каждой возрастной группе. Основанием для выделения специфических черт, отраженных в тех или иных лексемах в конкретной возрастной категории, послужила достаточно большая разница в частотности этих лексем в сравнении с другими возрастными группами. Так, например, в «юности» специфические черты нашли свое выражение в таких лексемах как «юмор» (3%), «девушка» (2,4%), «задор» (1,6%). Это вполне объясняется психологическими особенностями этого возраста. В общении, у юношей и девушек формируются коммуникативные способности – умение вступить в контакт с незнакомыми людьми, добиваться их расположения и взаимопонимания («юмор»). На фоне становления самосознания происходит выраженная полоролевая дифференциация, что свидетельствует о быстром усвоении юношами и девушками половых социальных стереотипов поведения («девушка») (Лунева, 1972: 141–151). Для «юности» также характерно стремление не упустить своего, ударить первым, занять видное положение («задор») (Толстых, 1994: 42).

В «молодости» специфические черты нашли свое отражение в лексемах «секс» (4,7%), «шампанское» (2,86%), «женщина» (1,43%), что также обусловлено психологическими особенностями этого возраста. Так, согласно А. Толстых, молодость это возраст наибольшей половой активности, оптимальное сочленение физиологических, психологических, социальных и других факторов, обеспечивающих сферу чувственных отношений мужчины и женщины («секс», «женщина») (Толстых, 1994: 130–163). При гедонистической направленности личности в «молодости» характерно непосредственное удовлетворение мотивов удовольствий и развлечений («шампанское») (Толстых, 1988: 151).

«Зрелость» оказалась самой «бедной» на реакции. Специфические черты этого возраста нашли свое отражение в такой лексеме как «азарт» (2,02%). Это также объясняется возрастными особенностями. Образ жизни и поведения человека в зрелом взрослом возрасте связаны с типом акцентуации личности. Так, например, гипертимному типу акцентуации личности свойственны оптимизм, повышенный фон настроения, активность, коммуникабельность, инициативность, авантюризм, социальная гибкость, этажность в межличностных отношениях и т. д. Такие люди тяжело переживают одиночество, дисциплину и ограничения их активности (Кулагина, 2001: 209). Эти специфические черты находят свое подтверждение и в единичных реакциях, таких как «курок», «огонь», «оружие», «охота».

В «поздней зрелости» специфические черты нашли свое отражение в лексемах, которые связывают игривость со смехом и хорошим настроением: «смех» (6,83%), «радость» (5,62%), «настроение» (4,62%), «улыбка» (4,22%). Перечисленные реакции являются высокочастотными и в других возрастных группах, но именно в «поздней зрелости» они являются самыми высокочастотными. Другой отличительной чертой «поздней зрелости» является то, что такие реакции как «жокетство» (0,8%), «флирт» (0,4%), «секс» (0,2%) являются, как видим, низкочастотными, в то время как в других возрастах – высокочастотными. Это вполне объясняется психологическими особенностями этого возраста – снижением психофизиологических возможностей человека. В таких реакциях как «молодежь», «небо», «прогулка» 3, «весело», «парк»,

«прятки», «розыгрыш», «смешно» 2 прослеживается беззаботность и позитивное расположение духа.

На следующем этапе исследования были осмыслены единичные реакции, отражающие индивидуальные особенности испытуемых, их личностные смыслы и опыт. Здесь обращают на себя внимание реакции «юности» и «поздней зрелости» соответственно: «адаптивность», «независимость», «неуязвимость», «разносторонность», «разнообразие», «переменчивость», «социум», «устойчивость», «юмор»; «равновесие», «стиль жизни», «универсальность», «чувство юмора». Приведенные реакции позволили описать новое психолингвистическое значение «адаптация» в сравнении с выборкой в 1600 человек (Савчин, 2005). Данное значение обусловлено психологическими особенностями данных возрастных групп. В «юности» происходит адаптация к новой жизненной ситуации (кризис идентичности) – личностное и профессиональное самоопределение (Толстых, 1994: 90–130). Проблема самопрезентации обостряется из-за отсутствия опыта, уверенности в себе или излишнего юношеского напора (Gordienko-Mytrofanova, 2016: 623). В «старости» после ухода на пенсию (кризис ухода на пенсию) и окончания активной профессиональной деятельности человек также адаптируется к новому этапу жизни, пытаясь найти себя в трудовой активности и увлечениях (Толстых, 1994: 191–225).

Здесь же заметим, что именно в «поздней зрелости» преобладают реакции, связанные с вкусной едой, – «кекс», «яблоко», «мороженное», «конфета» и т. д. Это можно объяснить тем, что у некоторых людей в этом возрасте потребности часто ограничиваются физиологическими (Павлова, 2014).

Общим также для всех возрастных групп являются небольшое количество единичных реакций на стимул «игривость» с отрицательной коннотацией, так называемая сторона «игривости»: «юность» – «бешенство», «безумие», «двуличность», «жадность», «злодей», «избалованность», «манипуляция», «невосприимчивость», «неуверенность», «неуравновешенность»; «молодость» – «бесшабашность», «несерьезность», «пошлость», «проститутка», «хитрость»; «зрелость» – «выкобеньки», «дурость», «жалость», «зависимость», «проблема», «фривольность»; «поздняя зрелость» – «безвкусица», «бесстыдство», «дотошный», «одиночество», «тотальность».

Эмоционально-положительное отношение респондентов и положительная оценка стимула «игривость» выражены в таких реакциях как «блеск», «вдохновение», «волшебство», «драйв», «дружелюбие», «добродушность», «импровизация», «качество характера, которое помогает развиваться», «ликование», «отсутствие депрессии и проблем», «позитивность», «тепло».

Выводы

Универсальные черты в вербальном поведении испытуемых нашли свое отражение в следующих лексемах (после объединения ассоциатов) «веселье» (6,71%), «дети» (4,44%), «котенок» (4,24%), «радость» (3,78%), «настроение» (3,23%), «улыбка» (2,42%), «шампанское» (1,66%), «шутка» (1,56%). «Веселье» является самой высокочастотной реакцией в таких возрастных категориях как «молодость» (5,71%) / «юность» (4,82%) / «зрелость» (3,45%). В «поздней зрелости» – это «смех» (6,43%).

Общим также для всех возрастных групп является положительная оценочная и эмоциональная характеристика стимула.

Специфические черты в вербальном поведении испытуемых в «юности» нашли свое выражение в таких лексемах как «юмор» (3%), «девушка» (2,4%), «задор» (1,6%); в «молодости» – проявились в таких лексемах как «секс» (4,7%), «шампанское» (2,86%), «женщина» (1,43%); в «зрелости» – в «азарте» (2,02%); в «старости» – отображены в лексемах «смех» (6,83%), «радость» (5,62%), «настроение» (4,62%), «улыбка» (4,22%), «кокетство» (0,8%), «флирт» (0,4%), «секс» (0,2%).

Индивидуальные черты вербального поведения «юности» и «поздней зрелости», отражающие субъективное восприятие стимула «игривость» и личностные смыслы

субъектов ассоциирования, нашли свое выражение в новом психолингвистическом значении игривости «адаптация».

Таким образом, полученные результаты, с одной стороны, свидетельствуют о достаточно высокой стереотипности ассоциатов в языковом сознании представителей разных возрастных групп (по результатам анализа высокочастотных реакций), а, с другой стороны, большой объем реакций зоны крайней периферии в каждом возрасте отражает индивидуальные особенности испытуемых, их личностные смыслы и опыт, и в этом смысле мы не можем говорить о достаточно высокой освоенности всех значений лексемы «игривость».

Литература:

Кулагина, И.Ю., Колюцкий, В.Н. (2001). *Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : уч. пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий.* – М. : Сфера. – 464 с.

Лунева, В.А. (1972). К проблеме общения и общительности в юношеском возрасте / В.А. Лунева // *Вопросы психологии.* – № 5. – С. 149–151.

Лучшие психологические тесты (1992) / отв. ред. А.Ф. Кудряшов. – Петрозаводск : «Петроком». – 319 с.

Моргун, В.Ф., Ткачева, Н.Ю. (1981). Проблема периодизации развития личности в психологии / В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева. – М. : Изд-во МГУ. – 84 с.

Павлова, О.С. (2014). Особенности психического развития личности взрослого человека / О.С. Павлова // *Сборник науч.-метод. материалов международного науч.-образ. форума СВФУ «Education, forward! – II» 23–28 июня 2014.* – Якутск. – С. 620–631.

Савчин, М.В. (2005). *Вікова психологія : навч. посіб. / М.В. Савчин, Л.В. Василенко.* – К. : Академвидав. – 360 с.

Толстых, А.В. (1988). *Возрасты жизни / А.В. Толстых.* – М. : Молодая гвардия. – 223 с.

Толстых, А.В. (1994). *Формирование и самоопределение личности в исторической динамике поколений : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра психол. наук : спец. 09.00.11 / Толстых Александр Валентинович.* – М. – 24 с.

Яшкова, А.Н. (2011). *Возрастная психология : уч. пособие / А.Н. Яшкова, Н.Ф. Сухарева.* – Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т. – 101 с.

Barnett, L.A. (1991). The playful child: Measurement of a disposition to play. *Play & Culture*, 4, 51–74.

Bundy, A.C. (2005). *Test of Playfulness manual.* Sydney, Australia: University of Sydney.

Glynn, M.A., Webster J. (1992). The adult playfulness scale: an initial assessment. *Psychological Reports*, 71 (1), 83–103.

Gordienko-Mytrofanova, I.V. & Sauta S.L. (2016). Playfulness as a peculiar expression of sexual relationships (semantic interpretation of the results of the psycholinguistic experiment). *European Humanities Studies: State and Society*, 1, 46–62. Slupsk, Poland : The Faculty of Social Sciences ; Kyiv, Ukraine : East European Institute of Psychology.

Gordienko-Mytrofanova, I.V. & Sauta S.L. (2016). Lexeme «playfulness» in the reality of linguistic consciousness and in the mainstream research in psychology. 11th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics: 27–30 June, (pp. 59–60). Georgia.

Lieberman, J.N. (1965). Playfulness and Divergent Thinking: An Investigation of their Relationship at the Kidergarten Level. *Journal of Genetic Psychology*, 107, 219–224.

Schaefer, C. & Greenberg R. (1997). Measurement of playfulness: A neglected the rapist variable. *International Journal of Play Therapy*, 6(2), 21–31.

Tsujii Hei, Fujishima Y., Yamada, N. (2005). Construction of Short form of Five Factor Personality Questionnaire. *THE JAPANESE JOURNAL OF PERSONALITY*, 13 (2), 231–241.

References:

- Barnett, L.A. (1991). The playful child: Measurement of a disposition to play. *Play & Culture*, 4, 51–74.
- Bundy, A.C. (2005). *Test of Playfulness manual*. Sydney, Australia: University of Sydney.
- Fujishima, Y., Yamada, N., Tsuji, H. (2005). Construction of Short form of Five Factor Personality Questionnaire. *THE JAPANESE JOURNAL OF PERSONALITY*, 13 (2), 231-241.
- Glynn, M.A., Webster, J. (1992). The adult playfulness scale: an initial assessment. *Psychological Reports*, 71 (1), 83–103.
- Gordienko-Mytrofanova I.V. (2016). Lexeme «playfulness» in the reality of linguistic consciousness and in the mainstream research in psychology. 11th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics: 27–30 June, 2016, (pp. 59–60.). Georgia.
- Gordienko-Mytrofanova, I.V. & Sauta, S.L. (2016). Playfulness as a peculiar expression of sexual relationships (semantic interpretation of the results of the psycholinguistic experiment). *European Humanities Studies: State and Society*. Slupsk, Poland : The Faculty of Social Sciences ; Kyiv, Ukraine : East European Institute of Psychology, 1, 46–62.
- Kudryashova, A.F. (Eds.). (1992). *Luchshie psikhologicheskie testy* [The best psychological tests]. Petrozavodsk: «Petrokom» [in Russian]. Kulagina, I.Yu., & Kolyutskiy, V.N. (2001). *Vozrastnaya psikhologiya: Polnyy zhiznennyy tsikl razvitiya cheloveka* [Developmental psychology: the Full life cycle of human development]. Moscow : TC «Sfera» [in Russian].
- Lieberman, J.N. (1965). Playfulness and Divergent Thinking: An Investigation of their Relationship at the Kidergarten Level. *Journal of Genetic Psychology*, 107, 219–224.
- Luneva, V.A. (1972). K probleme obshcheniya i obshchitel'nosti v yunosheskom vozraste [The problem of communication and sociability in adolescence]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 5, 149–151 [in Russian].
- Morgun, V.F. & Tkacheva N.Yu. (1981). Problema periodizatsii razvitiya lichnosti v psikhologii [The problem of periodization of the personality development in psychology]. Moscow: Lomonosov MSU [in Russian].
- Pavlova, O.S. (2014). Osobennosti psikhicheskogo razvitiya lichnosti vzroslogo cheloveka [Features of mental development of the personality of an adult]. *Sbornik nauch.-metod. materialov mezhdunarodnogo nauch.-obraz. foruma SVFU «Education, forward! – II»* 23–28 iyunya 2014 – Yakutsk. (pp. 620–631) [in Russian].
- Savchin, M.V. & Vasilenko, L.V. (2005). *Vikova psikhologhiia* [Developmental psychology]. Kiev: Akademvydav [in Ukrainian].
- Schaefer, C., Greenberg, R. (1997) Measurement of playfulness: A neglected the rapist variable. *International Journal of Play Therapy*, 6 (2), 21–31.
- Tolstykh, A.V. (1988). *Vozrasty zhizni* [The ages of life]. Moscow: Molodaya gvardiy [in Russian].
- Tolstykh, A.V. (1994). *Formirovanie i samoopredelenie lichnosti v istoricheskoy dinamike pokoleniy* [Formation and self-identity in the historical dynamics of generations]. Extended abstract of Doctor`s thesis. Moscow [in Russian].
- Yashkova, A.N. & Sukhareva, N.F. (2011). *Vozrastnaya psikhologiya* [Developmental psychology]. Saransk: MORDGPI [in Russian].

Стаття Т. В. Ахутіної «Смысл, смысловое поле и модель ситуации текста»

(Ахутина Т. В. Смысл, смысловое поле и модель ситуации текста / Т. В. Ахутина // Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics: [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»]. – Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М., 2016. – Вип. 20 (1). – 238 с.– С. 15-26]).

АННОТАЦІЯ.

В статті розкриваються результати аналізу сучасних зарубіжних досліджень розуміння тексту, в частині мнень більшості авторів о том, що в процесі розуміння слухач або читач будує репрезентацію поверхневості структури тексту, генерує пропозиційні репрезентації семантичного змісту і, доповнюючи її, конструює аналогову Модель ситуації; детально описуються підходи до розуміння тексту, обґрунтовані в вітчизняній психології; представляються розсудження про те, наскільки сумісні концепція змісту, йдуча від Л.С. Вygотського, і сучасні уявлення про процес розуміння тексту; аналізуються положення Л.С. Вygотського, які вносять науковий внесок в загальну скарбницю знань про цей процес.

Ключові слова: розуміння, текст, зміст, Модель ситуації.

Вступлення

Сучасні дослідження розуміння тексту єдиногласно утверджують, що на заключному етапі розуміння читаючий або слухач будує Модель ситуації (van Dijk & Kintsch, 1983) або ментальну модель (Johnson-Laird, 1983) того, що описується в тексті. В даний час більшість авторів дотримуються думки, що в процесі розуміння слухач або читач будує репрезентацію поверхневості структури тексту, генерує пропозиційну репрезентацію семантичного змісту і, доповнюючи її, конструює аналогову Модель ситуації, описуваною в тексті (Weaver, Mannes, & Fletcher, 1995; Zwaan & Radvansky, 1998; Schnotz, Banner, 2003). Таким чином, створення Модели ситуації передбачає об'єднання вербальної семантичної структури і аналогової зрительної або полімодальної перцептивної репрезентації (Barsalou, 2008; Zwaan, 2015). По мірі знайомства з текстом символічна репрезентація і сенсомоторна репрезентація он-лайн взаємодоповнюють і обмежують одна одну. Обидві вони передбачають активацію асоціативних зв'язків в довготривалій пам'яті, т. є. актуалізацію інференційних висновків, або висновкового знання (inferences) (Johnson-Laird & Byrne, 1991; Graesser, Singer, Trabasso, 1994; Kintsch, 1998; Zwaan & Madden, 2005). В результаті будується цільний осмислений гештальт модели ситуації, в якій персональний досвід і його емоційна оцінка також грають важливу роль (Bartlett, 1932; Kneepkens and Zwaan, 1994, Zwaan, 2015).

Говорячи про мозкову організацію процесів розуміння тексту, дослідники відзначають двосторонню локалізацію розуміння в порівнянні з переважно лівосторонньою при породженні мови. Як показують нові дослідження з одночасним використанням PET і fMRI, для розуміння мови характерно залучення мовних зон лівого півкуль і гомологічних структур правого півкуль. При цьому мовні зони виявили тісні зв'язки з областями, важливими для побудови модели ситуації: з передньої медіальної префронтальною корою, правопівкульовою ТРО і переднім, а також областями сенсомоторної репрезентації подій, описаних в тексті (Abdul Sabur et al., 2014; Chow et al., 2014, 2015). При читанні художественних текстів деякі читачі віддають перевагу «зеркалити» дії персонажів, у них більше залучаються моторні і зрительні коркові відділи, інші – представляють переживання героїв, у них більше активується система представлення емоцій («mentalizing» system) і, в частині, передня медіальна префронтальна кора (Nijhof &

Willems, 2015). Входящая в систему представления эмоций ТРО правого полушария (temporo-parietal junction) обнаруживает активацию и при социальных инференционных выводах и при наблюдении не-социальных действий (например, в заданиях М. Познера на внимание). Это позволяет предполагать, что «эта область вычисляет ориентацию или направление поведения с целью прогнозирования его вероятного конечного результата (или цели)» (Van Overwalle, Baetens, 2009).

Что касается «отзеркаливания», сенсо-моторной репрезентации текста, то наличие этой составляющей в модели ситуации позволило ученым говорить о «воплощенном» понимании (*embodied comprehension*). В соответствии с этой концепцией понимание включает в себя мультимодальное моделирование (*simulation*), т. е. процесс извлечения перцептивных, моторных и аффективных знаний понимающего через реактивацию мозговых структур, ответственных за восприятие, действие и эмоции (Barsalou, 2003; Zwaan & Madden, 2005; Meteyard, 2012; Kurby & Zacks, 2013; Chow et al., 2014, 2015; Zwaan, 2015). Было показано, что прошлый опыт понимающего в отношении сцен и действий, описываемых в текстах, избирательно модулирует функциональные связи между низшими и высшими отделами областей, отвечающих за зрительные или моторные процессы. Эти интрамодальные взаимодействия играют важную роль в интеграции личных знаний об описываемой ситуации с возникающей репрезентацией содержания текста (Chow et al., 2014).

В отечественной психологии речи процесс понимания текста рассматривается как смысловое восприятие, как смыслообразование, как переход от слова к смыслу (Выготский, 1934, 1982; Лурия, 1975, 1979, 2004; Леонтьев А.А., 1969, 1997, 2001; Зимняя, 1976; Сорокин, 1985; Мурзин, Штерн, 1991; Залевская, 1999). Насколько совместимы идущая от Л.С. Выготского концепция смысла и современные представления о процессе понимания текста, что вносит концепция Выготского в общую копилку знаний об этом процессе?

В «Мышлении и речи» Л.С. Выготский пишет: «Действительное и полное понимание чужой мысли становится возможным только тогда, когда мы вскрываем ее действительную, аффективно-волевою подоплеку» (Выготский, 1982: 357). Только при «установлении мотивов, приводящих к возникновению мысли и управляющих ее течением» возможно, по Л.С. Выготскому, полное понимание мысли собеседника (там же: 357, 358). Сама же мысль характеризуется Л.С. Выготским с двух сторон: во-первых, «всякая мысль стремится соединить что-то с чем-то, имеет движение, течение, развертывание, устанавливает отношение между чем-то и чем-то, одним словом выполняет какую-то функцию, работу, решает какую-то задачу» (там же: 354); во-вторых, «Мысль всегда представляет собой нечто целое... То, что в мысли содержится симультанно, в речи развертывается сукцессивно» (там же: 356, курсив Выготского). Для понимания связи этих характеристик, а именно, как в симультанном целом проводится работа, надо обратиться к близкому к смыслу понятию «смыслового поля» у Л.С. Выготского. В работе «Проблема умственной отсталости» (1935/1995) Л.С. Выготский вслед за гештальт-психологами пишет, что интеллектуальный акт заключается в изменении структурных отношений в поле: «структуры поля скачкообразно изменяются, происходит группировка целых внутри них» (Выготский, 1995: 428). Изменение структуры поля происходит через создание целого по типу гештальта, когда два разделенных факта становятся частями единого целого или первичное целое расщепляется на самостоятельные области (там же: 434). Вот эта возможность к образованию гештальтов в смысловом поле и является основой цельности смысла, начального и конечного пункта построения и понимания речи. Л.С. Выготский писал, что во внутренней речи слово становится носителем содержания далеко выходящего за пределы значения слова. Аналогично один из известных современных исследователей понимания речи говорит, что при использовании слова, в частности абстрактного слова, в модели ситуации его текущее значение определяется ситуацией (*its current meaning is instantiated*

by the situation). Оно может служить как указателем в памяти на предшествующую информацию, представленную сенсо-моторной репрезентацией, так и быть использовано в качестве метки (placeholder) в рабочей памяти для накопления последующей информации о ситуационной конкретизации (situational instantiation) (Zwaan, 2015). Обратим внимание на сходство в устройстве внутренней речи и модели ситуации текста. Слова во внутренней речи кроме языкового значения несут ситуационно-личностное значение, представленное смысловым полем. Модель ситуации объединяет пропозициональную вербальную структуру и аналоговую перцептивную информацию, словесные значения с их постоянной «пропиской» в категориальной (сигнификативной) сети понятий (или в случае конкретных значений и в референтной сети) наполняются ситуативным содержанием через инференционные связи, включая перцептивные репрезентации. Таким образом, значение слова (символа) выступает во внутренней речи, или, в терминологии когнитивной науки, в ментальной модели ситуации текста как двуликий Янус, одна сторона которого обращена к языковым системам, а другая – к ситуативным ассоциациям, составляющим «динамическое смысловое целое».

Отечественные нейропсихологические исследования показывают, что поражения заднелобных отделов левого полушария приводят к адинамии мышления (Лурия, 1963, 1969), а слабость функций правого полушария приводит к трудностям удержания смысловой целостности (Ахутина, 2005, 2009, 2014, Ахутина, Засыпкина, Романова, 2009). Аналогичной точки зрения на функции правого полушария в понимании и построении текста придерживаются и зарубежные исследователи. Они пишут: «правая заднелобная область связана в речи с анализом контекста или глобальной целостности» (Federmeier and Kutas, 1999); «правое полушарие играет критическую роль в обработке выводной (inferred) и подразумеваемой информации через удержание соответствующей информации и/или подавление несоответствующей информации. Нарушение одного или обоих механизмов может объяснять нарушения дискурса при поражении правого полушария» (Johns et al., 2008: 1038). Есть данные, позволяющие предположить, что для левого полушария характерна узкая и мощная категориальная семантическая активация, которая особенно важна для выбора слов при порождении речи. Правому полушарию свойственна слабая, диффузная семантическая активация более широкого семантического поля, она эффективна при понимании метафоры, контекста и нахождении связи между различными контекстами (Beeman, 1998; Jung-Beeman, 2005; Fassbinder, Tompkins, 2006). Итак, приводимые данные свидетельствуют о совместимости концепции смысла у Л.С. Выготского и современных представлений о модели ситуации при понимании текста.

На наш взгляд, то новое, что вносит концепция Л.С. Выготского в общую копилку знаний о процессе понимания текста, связано с его анализом возникновения смысловых полей у ребенка. Представления Л.С. Выготского об интериоризации внешних, разделяемых со взрослым форм психической активности и превращении их во внутренние высшие психические функции позволяет объяснить ту «воплощенность» понимания речи, которая выявляется современными исследователями понимания речи. Как известно, по Л.С. Выготскому, становление психологических систем, например, произвольной регуляции действий, проходит через три этапа: интерпсихологический (этап совместных внешних действий), экстрапсихологический (этап самостоятельных внешних действий) и интрапсихологический этап (самостоятельные внутренние действия) (Выготский, 1982а: 130). Как справедливо отмечает Е.Ю. Завершнева (2015), генезис смыслового поля проходит те же этапы. В статье «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» Л.С. Выготский пишет, что центральный факт сознания, свойственный детям раннего возраста, заключается в единстве аффекта и восприятия. Он уточняет: «Восприятие в этом возрасте вообще является не самостоятельным моментом, а начальным моментом в двигательной-аффективной реакции, т. е. всякое восприятие тем самым есть стимул к деятельности. Так как ситуация всегда психологически дана через восприятие, а восприятие не отделено от аффективной и моторной деятельности, то понятно, что ребенок с такой структурой

сознания не может действовать иначе, как связанный ситуацией, как связанный полем, в котором он находится» (Выготский, 2001: 67). Утверждая это, Л.С. Выготский, привлекает учение Левина о побудительном характере вещей для ребенка раннего возраста, когда вещи диктуют ребенку, что ему надо сделать, диктуют «полевое поведение». На этом интерпсихическом этапе поле действия, восприятия и аффекта (сенсомоторное, или оптическое поле) и смысловое поле еще не расчленены. Первое расхождение этих полей (экстрапсихический этап) происходит в игре: в игре вещи теряют свой побудительный характер. Ребенок видит одно, а действует по отношению к видимому иначе – таким образом, ребенок начинает действовать независимо от того, что он видит.

Л.С. Выготский уточняет: «когда палочка, т. е. вещь, становится опорной точкой для отрыва значения «лошадь» от реальной лошади (ребенок не может оторвать значение от вещи или слова от вещи иначе, как находя точку опоры в другой вещи, т. е. силой одной вещи похитить имя другой) – он заставляет одну вещь как бы воздействовать на другую в смысловом поле» (Выготский, 2001: 71). Это пример того, как в смысловом поле игры становится возможным «влияние-вливание» смыслов, Л.С. Выготский говорил о нем, характеризуя семантику слов во внутренней речи. В сущности, тоже имеет в виду и Рольф Зваан, указывающий на изменение значения слова в ситуации, когда константное языковое значение становится носителем сенсомоторного представления (Zwaan, 2015). Чем отличается движение в смысловом поле у ребенка-дошкольника в игре от изменения смыслового поля у взрослого: «оно, с одной стороны, есть движение в абстрактном поле (поле, значит, возникает раньше, чем произвольное оперирование значениями), но способ движения – ситуационный, конкретный (т. е. не логический, а аффективное движение)» (Выготский, 2001: 75). Выготский подробно раскрывает лишь экстрапсихический этап генезиса смыслового поля (ср. Завершнева, 2015). Данные о предшествующем этапе становления ориентировки ребенка в мире приводит известный исследователь фило- и онтогенеза человеческой психики Майкл Томаселло. По его мнению, фундаментом человеческой деятельности, коммуникации и мышления является способность к совместным (shared) намерениям (Томаселло, 2011).

Томаселло предполагает, что первыми специфически человеческими формами коммуникации были указательный жест и изобразительные (иконические) жесты. Первичен указательный жест и в общении детей. Для использования жеста необходимо уметь определять намерение собеседника, а для этого нужны умение проследить взор, совместное внимание и наработанный опыт взаимодействия. Томаселло говорит о революции в социальном и когнитивном развитии детей в возрасте 9 месяцев. У детей появляются способности проследить взором направление взора взрослого и ключевые предпосылки для понимания и разделения намерений других. К 9 месяцам младенцы обращают более длительное внимание на объекты, являющиеся фокусом совместного внимания, по сравнению с другими объектами (Striano, 2006). Такое триадическое совместное внимание (ребенок – взрослый – вещь) создает условия для соотнесения предмета и названия и дальнейшего развития речи и мышления (Bates et al., 1975, 2003; Томаселло, 2011).

По Томаселло, понимание интенций других и построение совместных намерений оказываются уже практически полностью сформированными до того, как начинается освоение речи. Эта базовая структура позволяет участникам коммуникации создавать с другими людьми совместные смысловые пространства, или совместные знания (shared conceptual spaces). Они создают смысловой контекст, смысловое поле, которое едино с оптическим полем, но которое позволяет детям соотносить слово и значение, осваивать мир в совместных с взрослым действиях. Есть данные, что дети членят последовательные действия, налагая границы, которые соответствуют началу и завершению намерений (Baldwin et al., 2001 – цит. по: Brooks, Kempe, 2012). Таким образом, можно думать, что совместные смысловые поля дети репрезентируют в терминах цели. Эксперименты показывают, что уже к 12 месяцам дети предпочитают репрезентировать цель, а не место

действия – они больше разглядывают ситуации с измененной целью, а не с измененным местом действия. К 18 месяцам дети имитируют цель действия, даже если демонстрирующий не смог достичь цели (Meltzoff, 1995 и Lakusta et al., 2007 – цит. по: Brooks, Kempe, 2012). Таким образом, разделение намерений и выделение цели действий (= понимание смысла ситуации) лежат в основе формирования знаний о мире и соответственно сознания. Формирующиеся знания тесно связаны с аффективно-волевой подоплекой восприятия и действия ребенка, эти связи обнаруживаются исследователями, говорящими о «воплощенном знании», включая «воплощенное» понимание текста.

Итак, в целом проведенный анализ показал совместимость понятий внутренней речи, смысл, смысловое поле в интерпретации Л.С. Выготского с современными концепциями понимания речи, построения модели ситуации текста, «воплощенного» понимания. Нужно отметить, что определение смысла через цель действия и его мотивацию в контексте определенной деятельности, предложенное А.Н. Леонтьевым (1947), соответствует и пониманию смысла Л.С. Выготским, и современным представлениям о «воплощенном» понимании.

Литература:

References:

Ахутина Т.В. (2005). Речевой онтогенез с точки зрения нейропсихологии нормы. Онтогенез речевой деятельности. Норма и патология ; под ред. Л.И. Беляковой и др. – М. : Прометей. – С. 4–11.

Ахутина Т.В. (2009). Роль правого полушария в построении текста // Психолингвистика в XXI веке: результаты, проблемы, перспективы : XVI Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации ; под ред. Е.Ф. Тарасова. – М.

Ахутина Т.В. (2014). Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. М.: Языки славянской культуры. – С. 422.

Ахутина Т.В., Засыпкина К.В., Романова А.А. (2009). Анализ смысловой стороны речи у детей 5–7 лет с точки зрения концепции речемышления Л.С. Выготского // Система языка и языковое мышление / Под ред. Е.Ф. Кирова и Г.М. Богомазова. – М. : Либроком. – С. 162–173.

Выготский Л.С. (2001). Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. – СПб. : Питер. – С. 56–79.

Выготский Л.С. (1934). Мышление и речь : Собр. соч., т. 2. – М. : Педагогика, 1934; М. : Педагогика, 1982.

Выготский Л.С. (1982а). Собр. соч., т. 1. – М. : Педагогика.

Выготский Л.С. (1995). Проблемы дефектологии. – М. : Просвещение.

Завершнева Е.Ю. (2015). Представления о смысловом поле в теории динамических смысловых систем Л.С. Выготского // Вопросы психологии. – № 4. – С. 119–135.

Залевская А.А. (1999). Введение в психолингвистику. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т.

Зимняя И.А. (1976). Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). М.

Леонтьев А.А. (1969). Язык, речь, речевая деятельность. – М. : Просвещение.

Леонтьев А.А. (1997). Основы психолингвистики. – М. : Смысл. Леонтьев А.А. (2001). Деятельный ум. – М. : Смысл.

Леонтьев А.Н. (1947). Психологические вопросы сознательности учения // Известия АПН РСФСР. – Вып. 7. – М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР.

Лурия А.Р. (1963). Мозг человека и психические процессы. – М. : Изд-во АПН.

Лурия А.Р. (1975). Основные проблемы нейролингвистики. – М. : Изд-во МГУ.

Лурия А.Р. (1969, 2008). Высшие корковые функции человека. – М. Дополненное издание : СПб. : Питер, 2008. – 624 с.

Лурия А.Р. (1979). Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. – М. : Изд-во МГУ.

Лурия А.Р. (2004). Лекции по общей психологии. – М. : Питер.

- Мурзин Л.Н., Штерн А.С. (1991). Текст и его восприятие. – Свердловск.
- Сорокин Ю.А. (1985). Психолингвистические аспекты изучения текста. – М.
- Томаселло М. (2011). Истоки человеческого общения. – М. : Языки славянских культур.
- Abdul Sabur N.J., Xu J., Liu S., Chow H.M., Baxter M., Carson J., Brown A.R. (2014). Neural correlates and network connectivity underlying narrative production and comprehension: A combined fMRI and PET study. *Cortex*, 57, 107–127.
- Barsalou L.W. (2003): Situated simulation in the human conceptual system. *Lang Cogn Process* 18: 513-562.
- Barsalou L.W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59: 617–645
- Bartlett F.C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bates E., Camaioni L., Volterra V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 21, No 3.
- Bates E., Thal D., Finlay B.L., Clancy B. Early language development and its neural correlates (2003). *Handbook of neuropsychology*. In F. Boller, J. Grafman (Series Eds.), S.J. Segalowitz, I. Rapin (Vol. Eds.). Amsterdam, Vol. 8. Part II.
- Beeman M. (1998). Coarse semantic coding and discourse comprehension. *Right Hemisphere Language Comprehension: Perspectives from Cognitive Neuroscience* (pp. 255–284). In: M. Beeman & C. Chiarello (Eds.).
- Erlbaum. Brooks P.J., Kempe V. (2012). *Language development*. Chichester.
- Chow H.M., Mar R.A., Xu Y., Liu S., Wagage S., Braun A.R. (2014). Embodied Comprehension of Stories: Interactions between Language Regions and Modality-specific Neural Systems. *J Cogn Neurosci*, 26, 279–295.
- Chow H.M., Mar R.A., Xu Y. Liu S., Wagage & Braun A.R. (2015). Personal experience with narrated events modulates functional connectivity within visual and motor systems during story comprehension. *Human Brain Mapping*, 36, 1494–1505
- Fassbinder W., Tompkins C.A. (2006). Hemispheric differences in word meaning processing: Alternative interpretations of current evidence. *Aphasiology*, 20, 110–122.
- Federmeier K. and Kutas M. (1999). Right words and left words: Electrophysiological evidence for hemispheric differences in meaning processing. *Brain Research and Cognitive Brain Research*, 8, 373–392.
- Graesser A.C., Singer M., Trabasso T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101 (3), 371–395
- Johns C.L., Kristen M., Tooley K.M. and Traxler M.J. (2008). Discourse Impairments following Right Hemisphere Brain Damage: A Critical Review. *Language and Linguistics Compass*, 2/6, 1038–1062.
- Johnson-Laird P.N. (1983). *Mental models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Johnson-Laird P.N. & Byrne R.M. (1991). *Deduction*. Hillsdale. NJ: Erlbaum.
- Jung-Beeman M. (2005). Bilateral brain processes for comprehending natural language. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 512–518.
- Kintsch W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kneepkens E.W. and Zwaan R.A. (1994). Emotions and literal text comprehension. *Poetics* 23, 125–138.
- Kurby C.A. & Zacks J.M. (2013). The activation of modality-specific representations during discourse processing. *Brain and Language*, 126, 338–349.
- Meteyard L., Cuadrado S.R., Bahrami B. & Vigliocco G. (2012). Coming of age: A review of embodiment and the neuroscience of semantics. *Cortex*, 48(7), 788–804. doi:10.1016/j.cortex.2010.11.002

Nijhof A.D. & Willems R.M. (2015). Simulating Fiction: Individual Differences in Literature Comprehension Revealed with fMRI. *PLoS ONE*, 10(2), 1–17.

Schnotz W., Banner M. (2003). Construction and interference in learning from multiple representation. *Learning and Instruction* 13, 141–156.

Striano T., Reid V.M., Hoehl S. (2006). Neural mechanisms of joint attention in infancy. *European Journal of Neurosci*, 23.

Van Dijk T.A. & Kintsch W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Van Overwalle F., Baetens K. (2009). Understanding others' actions and goals by mirror and mentalizing systems: A meta-analysis. *Neuro Image* 48, 564–584.

Weaver C.A., Mannes S. & Fletcher C.R. (Eds.). (1995). *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch*. (Eds.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association.

Zwaan R.A. (2015). Situation models, mental simulations, and abstract concepts in discourse comprehension. *Psychon Bull Rev.* DOI 10.3758/s13423-015-0864-x

Zwaan R.A. & Madden C.J. (2005). Embodied sentence comprehension. In D. Pecher & R. Zwaan (Eds.), *Grounding cognition: The role of perception and action in memory, language, and thinking* (pp. 224–245). Cambridge: Cambridge University Press.

Zwaan R.A., Radvansky G.A. (1998). *Situation*.

СМИСЛ, СМИСЛОВЕ ПОЛЕ І МОДЕЛЬ СИТУАЦІЇ ТЕКСТУ

Тетяна Ахутіна доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії нейропсихології, МДУ імені М.В. Ломоносова, вул. Мохова, буд. 11, корп. 5, Москва, Росія, 125009 akhutina@mail.ru

АНОТАЦІЯ.

Статтю присвячено висвітленню результатів аналізу сучасних зарубіжних досліджень розуміння тексту, зокрема думок більшості авторів про те, що в процесі розуміння слухач або читач будує репрезентацію поверхневої структури тексту, генерує пропозиціональну репрезентацію семантичного змісту і, доповнюючи її, конструює аналогову Модель ситуації; детальному опису процесу розуміння тексту, представленого у вітчизняній психології; розмірковуванню щодо того, наскільки сумісні концепція смислу, що йде від Л.С. Виготського, і сучасні уявлення про процес розуміння тексту; аналізу положень Л.С. Виготського, які вносять науковий вклад у загальну скарбницю знань про цей процес.

Ключові слова: розуміння, текст, смисл, Модель ситуації.

MEANING, SEMANTIC FIELD AND THE MODEL OF TEXT SITUATION

Tatiana V. Akhutina Dr. in Psychology, Professor, Head of the Laboratory of Neuropsychology, Lomonosov Moscow State University, 11 Mokhovaya Str., Russian Federation, 125009, akhutina@mail.ru

ABSTRACT.

The article describes the results of the analysis of modern foreign researches related to understanding of the text, in particular the views of the majority of authors that in the process of understanding the listener or reader builds a representation of the text surface structure, generates the propositional representations of semantic content and by complementing it constructs the analog model of the situation; it describes in detail the approaches to understanding of the text, justified in the national psychology; 26 Психолінгвістика . Психолінгвістика . Psycholinguistics it also presents arguments about how compatible is the concept of meaning, going from L.S. Vygotsky, and modern ideas about the process of text understanding and analyzes provisions of L.S. Vygotsky, which make scientific contributions to the general treasury of knowledge about this process.

Key words: understanding, text, sense, Model of situation.

Стаття Бутакової Л. О., Гуц Е. Н. Психолінгвістическое исследование восприятия современного русскоязычного документа методами семантического дифференциала и «встречного текста»

(Бутакова Л. О., Гуц Е. Н. Психолінгвістическое исследование восприятия современного русскоязычного документа методами семантического дифференциала и «встречного текста» / Л. О. Бутакова, Е. Н. Гуц // Психолінгвістика: [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»]. – Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич О.М., 2013. – Вип. 14. – С.40-58.).

У статті обговорюються психолінгвістичні методи діагностики доступності організаційно-розпорядчих документів, виявлення факторів, що підвищують / знижують ступінь адекватності їх розуміння реципієнтами-спеціалістами. Авторів вважають, що метод семантичного експерименту (семантичного диференціалу з подальшою обробкою результатів за допомогою факторного аналізу) і «зустрічного тексту», оптимальні для визначення якості сприймання реципієнтами-професіоналами розпорядчо-організаційного тексту. Метод побудови «зустрічного тексту» (О.І. Новіков) дозволяє реконструювати процес розуміння як процес установаження імпліцитного смислу. Оцінка реакцій «прогнозування» і «передбачення» у побудові реципієнтами «зустрічного тексту» створює умови для психолінгвістичної інтерпретації смислової будови офіційно-ділового тексту, фіксації індивідуальної динаміки, визначенні труднощів розуміння.

Ключові слова: мовна свідомість, мовленнєва діяльність, асоціативний експеримент, семантичний експеримент, семантичний диференціал, методика «зустрічного тексту», офіційно-діловий текст, сприймання тексту, розуміння.

В статті обговорюються психолінгвістические методы диагностики доступности организационно- распорядительных документов, выявления факторов, повышающих / понижающих степень адекватности их понимания реципиентами-специалистами. Авторы полагают, что методы семантического эксперимента (семантического дифференциала с последующей обработкой результатов с помощью факторного анализа) и «встречного текста» оптимальны для определения качества восприятия реципиентами-профессионалами распорядительно-организационного текста. Метод построения «встречного текста» (А.И. Новиков) позволяет реконструировать процесс понимания как процесс установления имплицитного смысла. Оценка реакций «прогнозирования» и «предположения» в построении реципиентами «встречного текста» создает условия для психолінгвістической интерпретации смыслового состава официально-делового текста, фиксации индивидуальной динамики, определении трудностей понимания.

Ключевые слова: языковое сознание, речевая деятельность, ассоциативный эксперимент, семантический эксперимент, семантический дифференциал, методика «встречного текста», официально-деловой текст, восприятие текста, понимание текста. In this article is discussing the psycholinguistic methodology to diagnose the availability of official-business documents and investigation of the factors that increase / decreasing the degree of adequacy of understanding by the professional recipients. Authors believe that experimental techniques (semantic differential followed by treatment with the results of the factorial analysis method) and “counter text” are effective for this purpose. The “counter-text” method (A. Novikov) allows the reconstruction of the process of understanding as the process of establishing an implicit meaning. Evaluation reactions “prediction” and “speculation” in the construction of recipients’ “counter text” creates the conditions for a psycholinguistic meaningful interpretation of the official-business text, fixing individual dynamics, determining the difficulty of understanding.

Key words: language consciousness, speech activity, associative experiment, semantic experiment, semantic differential, “counter-text” method, official-business text, perception of the text, understanding of the text.

Постановка проблемы. С психолингвистической точки зрения процессы порождения и восприятия любого речевого произведения – взаимосвязанные и взаимозависимые процессы, требующие активной речевой деятельности продуцента и реципиента. Теория речевой деятельности позволяет диагностировать доступность организационно-распорядительных документов, функционирующих в определенных типах дискурса на территории одного региона, исследовать факторы, повышающие / понижающие степень адекватности их понимания реципиентами-специалистами.

Актуальность исследования обусловлена нарастающей стилевой, лексической, семантической стереотипностью ОДТ, не облегчающей, а увеличивающей сложность восприятия и понимания их содержания. Официально-деловая коммуникация обширна, многожанровая, вовлекает в зону своего действия большую аудиторию коммуникантов-специалистов. При этом не всегда очевидно, насколько хорошо воспринимаем и адекватно понимаем официально-деловой текст теми, кому он предназначен. Сбои коммуникации вызывают необходимость диагностировать доступность документа с позиций теории речевой деятельности и коммуникативно- прагматического подхода, исследовать факторы, повышающие и понижающие степень доступности.

Анализ последних исследований и публикаций. В данном исследовании учитываются теоретические достижения ряда научных направлений, исследующих текст с точки зрения его порождения, восприятия, понимания, структурно-семантической и коммуникативно- прагматической организации:

- русской психолингвистической школы, рассматривающей текст как результат речевой деятельности его продуцента и реципиента (теория речевой деятельности Л. С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, А.А. Залевской, В.Ф. Петренко; концепция смыслового восприятия речевого сообщения И.А. Зимней, психолингвистический подход к восприятию текста А.А. Залевской, психолингвистическая концепция текста Н.И. Жинкина, получившая дальнейшее развитие в трудах А.И. Новикова; теория сознания и его структуры А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, Ф.Е. Василюка, В.Ф. Петренко, теория языкового сознания А.А. Залевской, Е.Ф. Тарасова, Н.В. Уфимцевой, современная психолингвистическая теория значения как достояния индивида А.А. Залевской, Н.О. Золотовой, Е.В. Лукашевич, Е.Ю. Мягковой, В.А. Пищальниковой; концепция смысловых доминант и эмотивно-смысловых доминант В.А. Пищальниковой, Ю.С. Сорокина, А.В. Кинцель; психолингвистическая «концепция смысла», разрабатывающая механизмы формирования содержания текста (А.И. Новиков, В.Н. Пешкова, А.А. Авакян, И.В. Кирсанова, И.Н. Рыбка);

- когнитивно-дискурсивного подхода (когнитивно- дискурсивный анализ текста Е.С. Кубряковой, З.А. Харитончик, В.З. Демьянкова и др.; коммуникативно-прагматические исследования дискурса / текста ван Дейка, Кинча, Р. Барта, Н.Д. Арутюновой, Г.В. Колшанского, В.Б. Касевича, А. Вежбицкой, Т.В. Шмелевой, К.Ф. Седова, В.В. Дементьева, моделирование авторского сознания по тексту Л.О. Бутаковой, исследования категории текстовой компетенции М.Я. Дымарского);

- функциональных исследований текста как межпарадигмального объекта (акцентирование коммуникативно-диалогической природы текста в философских, семиотических, общелингвистических, лингвистических исследованиях М.М. Бахтина, Р. Барта, Ю.М. Лотмана, Б.М. Гаспарова, Т.Г. Винокур, А.И. Новикова, Е.В. Сидорова, А.А. Чувакина, Н.С. Болотновой и др.);

- документной лингвистики и исследований делового общения (лингвистический анализ делового текста в работах С.Е. Максимова, И.Д. Сухановой, А.В. Крыминой, В.В. Радченко, Л. Р. Дускаевой, Л.В. Рахманина, Н.И. Кузнецовой, С.П. Кушнерука, Е.В. Ковшиковой, О.С. Сыщикова, А.А. Алексеевой; описание феномена деловой речи Т.В. Матвеевой, когнитивное моделирование делового дискурса Т. А. Ширяевой, функционально- генетическое исследование официально-делового текста О.П. Сологуб и др).

Основной акцент в данной статье делается на психолингвистическом подходе к процессам восприятия и понимания текста, методам его экспериментального изучения.

Цель статьи. Обобщив результаты психолингвистических экспериментов, проведенных с использованием методов семантического дифференциала и «встречного текста», установить особенности процессов восприятия и понимания рецепиентами-профессионалами ОД текстов, регламентирующих внутренний распорядок медицинского учреждения в выполнении профессиональных обязанностей его работниками.

Изложение основного материала. В рецепции текста нами разграничивались процессы:

- восприятия и понимания, результатом которых становятся ментальная репрезентация содержания текста (ментальный образ содержания текста), включенная в смысловое поле реципиента;

- осмысления (интериоризации всей структуры значения текста) и интерпретации (рефлексия над осмыслением текста).

Для исследования процессов восприятия нами был выбран метод семантического дифференциала, первоначально разработанный как «метод измерения коннотативного или аффективного значения» [1] и включающий «процедуру оценки набора понятий по ряду биполярных шкал, образованных наиболее частотными прилагательными-антонимами» [2, с. 64]. В.Ф. Петренко трансформировал процедуру указанного метода для психосемантического исследования коммуникативного воздействия любого типа текста [3,4]. Вариант метода, предложенный А.В. Кинцель, был применен для исследования эмоционально-смысловой доминанты текстов научного, публицистического, официально-делового стиля, позволив выявлять модальные значения и эмотивные характеристики текста, интенсивность эмотивной доминанты, её вербальные репрезентанты, зависимости языковой связности и эмоционально- смысловой цельности [5].

Гипотеза для исследования процессов восприятия ОДТ: смысловая вариативность текста при его восприятии есть проявление одного из механизмов смыслообразования реализующегося в форме индивидуальных реакций реципиентов, относящихся к той или иной сфере профессиональной деятельности.

Для исследования процессов понимания мы использовали метод построения «встречного текста».

Понимание текста рассматривалось нами как процесс его интерпретации, на который оказывают влияние и его содержательно-смысловые характеристики и его внешняя языковая структура. Рецепиенты в процессе понимания играют активную роль, не просто адресата, но и одновременно автора «встречного текста».

«Жизненный цикл» текста представляется психолингвистами в виде схемы, имеющей двойное обозначение: ПОРОЖДЕНИЕ – ТЕКСТ – ПОНИМАНИЕ или ЗАМЫСЕЛ – ТЕКСТ – СМЫСЛ [6: 26]. В самостоятельной жизни текста [7, с. 121-126] начинает проявляться его природа и реализовываться такие его характеристики, как информативность и имплицитность. Любой текст естественного языка несет в себе и информацию, которая сама по себе всегда неоднозначна. Имплицитность [4] присутствует в содержательной структуре текста в двух видах – пресуппозиции и импликации [8]. Природа текста на стадии порождения обеспечивает его многозначность. Воспринимая письменную информацию, реципиент строит свой собственный «встречный текст» (в терминологии – А.И. Новикова) или контртекст (в терминологии Н.И. Жинкина) как «набор индивидуальных реакций» [6, с. 39-51, 9, 10]. Такой набор реакций можно охарактеризовать как индивидуальную стратегию понимания текста.

Действие индивидуальной стратегии понимания обеспечивается определенными, присущими данному индивидууму, ментальными и психическими особенностями, а также наличием у него собственного запаса предварительных знаний, которые он приобрел до чтения этого текста.

Гипотеза для исследования процессов понимания ОДТ: на процесс понимания ОДТ оказывают влияние как объективные факторы, присущие самому воспринимаемому вербальному материалу, под которыми понимается сложность содержательной структуры и специфика семантической организации текста, и субъективные факторы, к которым относится уровень языкового и когнитивного развития воспринимающего текст индивида, степень профессиональной стереотипизации его сознания.

Общая характеристика экспериментального материала. В качестве экспериментального материала использовались ОД тексты, имеющие статус обязательных инструктивных документов центра современной медицины г. Омска следующего типа: «Должностная инструкция врача-кардиолога», «Должностная инструкция старшей медсестры», «Правила внутреннего трудового распорядка и т.п. Они написаны официально-деловым стилем, отличаются книжностью, обращены к конкретному адресату, обозначенному в заглавии, содержат четко выраженные информационные блоки, инструктивные, регламентирующие профессиональное поведение адресата компоненты, соотнесенные с российским законодательством.

В структурном отношении тексты однотипны. Четко делятся на композиционные блоки, каждый блок графически отделен от другого, имеет внутреннюю и внешнюю нумерацию. Количество структурных частей и их порядок обусловлены жанровым канон ОД и объемом необходимой информации. Тексты, соответствующие РЖ инструкции, содержат четыре структурных компонента: «Общие положения», «Обязанности», «Права», «Ответственность».

Тексты принадлежат к императивным РЖ, содержат информацию о действиях, обязательных для исполнения адресатом, реализуют «формально-содержательную инвариантную модель текстов с общей коммуникативной целью (или с общей коммуникативной функцией) давать указания относительно осуществления какого-либо мероприятия», функционируют только в ОД стиле [11, с. 10]. Они входят в «арсенал речевых действий людей, вступивших в отношения с целью осуществления общего дела, оптимизация которого предполагает заключение делового договора, регулирующего их отношения» [11, с. 65].

Описание эксперимента подготовительного и первого этапов.

На подготовительном этапе эксперимента (май 2012 года) была сформирована группа реципиентов-филологов в возрасте 24-26 лет (12 человек), имеющих опыт порождения и восприятия текстов разных жанров. Им были предложены тексты, поставлена цель отреагировать на содержание текстов максимальным количеством антонимичных пар прилагательных, характеризующих субъективное отношение и передающих оценку содержания. Результатом подготовительного этапа эксперимента явилась совокупность шкал, из которых были отобраны шестнадцать наиболее повторяющихся: понятный / непонятный, стандартный / исключительный, интересный / неинтересный, серьезный / смешной, рациональный / иррациональный, пресный / приторный, опасный / безопасный, продуманный / спонтанный, честный / лживый, гладкий / шершавый, универсальный / временный, приятный / неприятный / цветной / монохромный, доступный / недоступный, медленный / быстрый, живой / мертвый.

На основном этапе эксперимента (июнь-июль 2012 года) нами применялся метод семантического дифференциала в варианте, предложенном В.Ф. Петренко: широкий набор отобранных на предварительном этапе антонимичных шкал последовательно использовался реципиентами для оценки содержания ОД текстов; полученные результаты количественно обобщались; широта набора шкал снижалась за счет применения факторного анализа.

Реципиентами являлись исполнители распоряжений, заинтересованные лица – сотрудники центра современной медицины г. Омска – медицинские сестры, врачи, администраторы, лаборанты (всего 12 человек), которым были адресованы ОД тексты.

Каждому участнику эксперимента необходимо было заполнить анкету, содержащую вопросы, касающиеся информации о референте (пол, возраст, профессия, должность, стаж), и задания, требующие описать свое отношение к предлагаемым ОД текстам по 16 антонимичным шкалам (32 параметрам). Интенсивность выраженности каждой шкалы градуировалась от +3 до -3, необходимо было обвести соответствующий индекс. Всего предлагалось 6 текстов: пять текстов РЖ «Должностная инструкция», один текст «Правила внутреннего трудового распорядка». Задания выполнялись письменно, в рабочее время, тексты первоначально прочитывались. Время заполнения анкеты было ограничено – 10-15 минут. Отказов выполнения заданий эксперимента не было зафиксировано. Подробный анализ данных, полученных в результате эксперимента, содержится в [12, с. 218-231, 13, с. 30-46].

По результатам данного этапа эксперимента выяснилось, что восприятие организационно- распорядительных текстов медицинского дискурса отличается неровностью, не устраняемой соблюдением жанрового канона в процессе создания документа. Зафиксированы достаточно высокий уровень положительной оценки доступности, понятности, стандартности, информационной насыщенности; невысокий воздействующий потенциал, связанный с неравномерностью объема блоков текстов, несовпадением количества передаваемой информации, уровнем ее значимости для реципиентов, семантико- синтаксической, прагматической, структурной и графической неоднородностью частей.

Описание эксперимента второго этапа.

Эксперимент на порождение «встречного текста» являлся заключительным этапом исследования проблемы восприятия и понимания ОД документа. В ходе этого этапа эксперимента предполагалось получить картину индивидуальных реакций, возникших в процессе понимания письменного текста. Реципиентами на этом этапе эксперимента (апрель-май 2013 года) были те же сотрудники центра современной медицины г. Омска. Каждому участнику эксперимента необходимо было заполнить анкету. Анкета содержала вопросы, касающиеся информации о референте (пол, возраст, профессия, должность, стаж), и задания по порождению встречного текста. В каждую анкету были включены два текста должностных инструкций («ДИ санитарки лабораторного кабинета» и «ДИ врача-терапевта») разбитые по пунктам. После каждого пункта было оставлено место для реакции реципиента: несколько строк. Была поставлена следующая задача: написать свою реакцию на прочитанные пункты, т.е. написать все то, что на момент поочередного прочтения каждого предложения текста возникало в сознании реципиента: «Читая текст, составьте свой «контртекст». Контртекст - это все то, что возникает в вашем сознании как результат понимания очередного пункта инструкции. Он включает в себя не только то, что прямо сказано, но и то, что подразумевается, дано в неявной форме, опосредованно, в том числе и различного рода ассоциации». В ходе эксперимента было зафиксировано 2 отказа от выполнения заданий.

Задачами данного этапа было: уточнение видов реакций, повторяющихся для обоих текстов и являющихся преобладающими для испытуемых; проведение качественного анализа выявленных реакций и их классифицирование; выявление ядерно-периферийных типов реакций; экспликация устойчивого набора реакций, действующих как стратегии реципиентов при восприятии текста.

Результаты эксперимента на порождение «встречного текста» (на примере восприятия текста ДИ врача-терапевта)

Проведение эксперимента было связано с рядом трудностей, обусловленных непониманием и отчасти нежеланием профессионалов углубляться в содержание хорошо знакомых им текстов. Именно это обусловило характер реакций – их неразвернутость, преобладание реакций по типу «подтверждение информации» и «положительная реакция», большое количество пропусков ответов, малое количество дополнений, несогласий, редкость эмоционального реагирования. Вероятно, текст представлялся

большинству реципиентов оптимальным по форме и содержанию. У реципиентов задание породить что-то по поводу прочитанного вызвало удивление, что указывает на буквальность восприятия содержания ОД текстов инструктивного типа, незначительную активацию когнитивных механизмов, связанных с концептуальным интерпретированием исходного текста.

Все реакции испытуемых были разделены на два основных блока: реакции, относящиеся непосредственно к содержанию должностной инструкции (ДИ), и реакции, относящиеся собственно к тексту ДИ.

ДИ врача-терапевта не вызвала много вопросов у реципиентов. Подавляющее большинство информантов выразило согласие с содержанием инструкции: 225 реакций, подтверждающих информацию («да», «конечно»), 61 положительная реакция («верно», «обязательно», «ок») (см. таблицу 1) - это 62% и 15% реакций соответственно (см. Диаграмму 1). Например: пункт 4.6. «За несоблюдение правил этики и деонтологии и сохранение врачебной тайны»: 7 человек из 12 подтверждают информацию («да»), трое дают положительную «оценку»: «верно», 1 реципиент рассуждает о том, можно ли сохранить врачебную тайну, имея компьютерную базу: «тайну не сохранишь, если все в базе, а специально никто не станет распространять»; и 1 реципиент отнесся к этому пункту с юмором, ответив «расплата».

Реакции-«мнения» встречаются в виде комментариев ко всем блокам инструкции, представляют собой мнения профессионалов о том, что должны знать врачи-терапевты: «Свои ДИ, права и обязанности», «свою специальность», мнение о качестве врача, основанное на личном опыте: «Качество работы и знаний не всегда зависит от стажа работы и ученых степеней», о повышении своей квалификации: «Обязательно, интересно, поучительно. Встряска для мозга» и пр.

Реакции-«рассуждения» касаются стажа, необходимого для приема на работу: «А если стаж по специальности менее 5 лет на должность», «Лучше это не указывать. Почему нельзя принять со стажем 3 года и без категории?»; обязанностей врача (пункт: 2.1. «Проводить консультирование пациентов, обратившихся в ЦСМ самостоятельно, направленных их других ЛПУ города или области, а также после обследований в диагностических кабинетах»): «это его работа по сути», «ежедневная работа»; (пункт 2.4. «Участвовать в консилиумах, клинических разборах больных, привлекать для этих целей врачей других специальностей»): «это даже не обязанность, а интерес разобраться»; прав врачей отдавать поручения среднему и младшему персоналу: «если он есть, средний персонал, у терапевта». «Рассуждения» также касаются личного опыта профессионалов и рефлексии над своим состоянием: «Не склонна к суициду, поэтому выполняю», «на нервах, пока не увижу результат» и т.п. Реакции-«утверждения» касаются ответственности: «да, должен нести ответственность», необходимости врачу-терапевту знать правила и нормы охраны труда: «Да, и не только терапевт, а весь мед.персонал», личного опыта реципиентов: «не знаю», «стараюсь», «не люблю», «стараюсь избегать».

Таблица 1.

Реакции к содержанию текста ДИ врача-терапевта

| Реакция | Количество реакций |
|--------------------------|--------------------|
| Подтверждение информации | 225 |
| Положительная реакция | 61 |
| Мнение | 16 |
| Дополнение | 5 |
| Оценка | 3 |
| Юмор | 2 |
| Утверждение | 22 |
| Рассуждение | 16 |
| Философия | 2 |

| | |
|----------------|---|
| Эмоция | 4 |
| Сомнение | 1 |
| Вопрос | 2 |
| Пропуск ответа | 5 |

Реакций испытуемых непосредственно на сам текст ДИ немного, всего 14. Из них реакции «оценки» - 6, и «вопроса» - 5, что составляет 36% и 43% соответственно, «рассуждения» - 3, а это 21% (см. таблицу 2 выше). Зафиксированы метатекстовые комментарии, отражающие оценки формулировок текста: «интересная формулировка», «интересно», «правильно». Это свидетельствует о том, что в целом, текст ДИ кажется им грамотно, четко сформулированным, понятным.

«Вопросительные реакции» вызваны непониманием отдельных пунктов, например, пунктов 1.4.6. «[должен знать] Правила внутреннего трудового распорядка» и пункта 3.4. «Получать информацию, необходимую для выполнения должностных обязанностей», вызвавших одинаковую реакцию: «это о чем?». Но есть и реакции «вопрос-непонимание», возникшие в сознании реципиента после прочтения ряда пунктов ДИ. Например, пункт 4.1. «За ненадлежащее исполнение или неисполнение своих должностных обязанностей, предусмотренных настоящей инструкцией, а также неисполнение своих функциональных прав» вызвал рецепцию: «что такое функциональные права? и как можно исполнять права?»; восприятие пункта 4.3. «За причинение материального ущерба, в пределах и порядке, предусмотренных трудовым и гражданским законодательством РФ» спровоцировал вопрос: «ущерба кому?».

Таблица 2.
Реакции собственно к тексту ДИ врача-терапевта

| | |
|-------------|------------|
| Реакция | количество |
| Оценка | 6 |
| Рассуждение | 3 |
| Вопрос | 5 |

Общая картина понимания ОДТ, полученная в ходе «порождения встречного текста», свидетельствует о понятности для сотрудников медучреждения текста ДИ врача-терапевта. Об этом свидетельствует и количество положительных реакций, и наличие оценок «собственно на текст» инструкции, а также небольшой объем реакций, выражающих непонимание, сомнение, некий эмоциональный отклик.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Исследование процессов восприятия ОДТ медицинского дискурса показало определенную вариативность смыслообразования реципиентов, связанную с профессиональной профилизацией сознания. Она проявилась в неровности восприятия. Методика семантического дифференциала дала возможность выявить преобладающую позитивную оценку реципиентами-медиками текстов инструктивного типа, регламентирующих их должностные обязанности и работу медицинского учреждения. С ее помощью были получены высокие положительные индексы для половины шкал. Наибольшая интенсивность отношения реципиентов фиксировалась при восприятии рациональной организации и информационной стороны текстов. Не случайно качества доступности и понятности регулярно были оценены как наиболее интенсивные. Качества стандартности, продуманности и честности чаще всего образовывали группу постепенно снижающихся, но не переходящих черту высокой интенсивности, параметров восприятия текста. Ценностный аспект текстов также оказался существенным, что вылилось в высоком позитивном показателе фактора «постоянство». Одновременно у текстов обнаружился невысокий воздействующий потенциал, связанный с неравномерностью объема блоков

текстов, уровнем значимости передаваемой информации для реципиентов, с структурной и содержательной неоднородностью частей.

Использование методики «встречного текста» дало сопоставимые результаты, позволяющие сделать ряд выводов о стратегиях понимания текста профессионалами и дать ряд комментариев по улучшению текстов ДИ.

Эксперимент второго этапа проявил высокую степень стереотипизованности профессионального сознания медицинских работников, что не позволяло им глубоко понимать и интерпретировать текст. Структура и содержание ОДТ хорошо знакомы реципиентам, не требуют затрат значительных усилий на прочтение и понимание. Это привело к большому количеству позитивных реакций, выражающих согласие с написанным, и незначительному количеству реакций, содержащих эмоцию, оценку, комментарий, дополнение и др. Между тем сам текст провоцировал реципиентов активизировать метатекстовые когнитивные стратегии в процессе восприятия и понимания, на что указывают реакции, касающиеся собственно текста.

Если разделить исследованные тексты по формуле «золотого сечения», то в зоне повышенного внимания реципиентов оказывается раздел «Права». Именно на этот небольшой раздел приходится много реакций, выражающих эмоцию, оценку, несогласие, сомнение, рассуждение, утверждение, мнение. Отсюда вытекает следующее: для повышения степени воздействия текста на адресата необходимо помещать наиболее важную информацию в середину ОДТ, в данном случае в разделе «Права». Также разделы должны быть примерно равны по размеру и графическому делению, длинные и громоздкие формулировки редко воспринимаются адресатом и вызывают формальный отклик.

Оказалось, что разные категории профессионалов (старший, средний и младший медицинский персонал) по-разному воспринимает ОДТ: в реакциях ощутимы проявления профессиональной этики.

Использование экспериментальных психолингвистических методов для исследования восприятия официально-деловых текстов реципиентами- профессионалами методически обосновано и эффективно.

Процедурой верификации результатов семантического дифференциала может стать направленный ассоциативный эксперимент, целью которого будет определение психологического значения прилагательных, используемых в качестве названий шкал. Кроме того, перспективным является расширение текстовой базы и профессиональных групп реципиентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Pavio A. & Degg I. Psychology of language. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1981.
2. Мягкова Е.Ю. Эмоционально-чувственный компонент значения слова. Курск: Изд-во Курск. Гос. Пед. унт-а, 2000. 110 с.
3. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. – М., МГУ, 1983. 175 с.
4. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп., СПб.: Питер, 2005. 480 с.
5. Кинцель А.В. Психолингвистическое исследование эмоционально-смысловой доминанты как текстообразующего фактора. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2000. 152 с.
6. Пешкова Н.П. Типология научного текста: психолингвистический аспект: монография.- Уфа: УГАТУ, 2002б.- 261 с
7. Пешкова Н.П. Типологический исследования научного и делового дискурса: психолингвистический аспект // Языковая личность – текст - дискурс: теоретический и прикладные аспекты исследования - материалы международной конференции в 2 ч. – Ч.1.- Самара: изд-во «Самарский ун-т», 2006в. – С. 121-126.
8. Пешкова Н.П. Психолингвистические аспекты типологии научного текста. – Дисс. ... д-ра филол. Наук. – Уфа: Баш.ГУ, 2002а. – 353с.

9. Пешкова Н.П. Смысл текста и его многозначность // С любовью к тексту: монография.- Уфа: изд-во «Восточный университет» 2006б.- С. 39-51.

10. Пешкова Н.П., Авакян А.А., Кирсанова И.В., Рыбка И.Н. Текст и его понимание: теоретико-экспериментальное исследование в русле интегративного подхода: Монография – Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. – 268 с.

11. Рехтин Л.В. Речевой жанр инструкции: полевая организация. Дисс. ... канд. филол наук. Горно-Алтайск, 2005. 194 с.

12. Бутакова Л.О., Янкелевич Н.П. Речевая деятельность в официально-деловой сфере: восприятие современного русскоязычного документа // Коммуникация. Мышление. Личность. Материалы Международной конференции, посвященной памяти И.Н. Горелова и Г.Ф. Седова. Саратов: «Наука», 2012. 701 с. С. 218-231.

13. Бутакова Л.О., Янкелевич Н.П. Восприятие современного русскоязычного документа медицинского дискурса // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. Вып. 1(8). Нижний Новгород: НГЛУ, 2013. 332 с. С.30-46.

УДК 159.953.3 ПРОПОЗИЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРЕДСТАВЛЕННЯ ЗНАНЬ ЯК ОСНОВА ТРАВМАТИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ

Ольга Василюк (Луцьк, Україна)

У статті проаналізовано підходи до трактування пропозиціональної моделі представлення знань, як когнітивної структури травматичної пам'яті. Обґрунтовано необхідність її психолінгвістичної реорганізації шляхом модифікації дезадаптивних пропозиціональних мереж. Ключові слова: пропозиціональна модель представлення знань, пропозиція, травматична пам'ять, пропозиціональні мережі. В статті проаналізовані підходи к трактовке пропозициональной модели представления знаний, как когнитивной структуры травматической памяти. Обоснована необходимость ее психолингвистической реорганизации путем модификации дезадаптивных пропозициональных сетей.

Метод семантического дифференциала

Метод семантического дифференциала (от греч. *semantikos* — означающий и лат. *differentia* — разность) используется в области психолингвистики и экспериментальной психосемантики для выявления субъективных (индивидуальных) семантических полей и относится к методам «шкалирования». Последние используются в психологии для получения количественных параметров исследуемого явления в целях объективной оценки его соотношения с другими объектами. В качестве объекта исследования при этом могут выступать как физические, так и социальные процессы. В психолингвистике в качестве объекта исследования могут выступать слова и словосочетания. Семантический дифференциал в психолингвистике — это метод количественного и качественного «индексирования» (оценки) значения слова с помощью двухполюсных шкал, на каждой из которых имеется градация с парой антонимических прилагательных.

Процедура проведения эксперимента с помощью этой методики заключается в следующем. Испытуемым предъявляется слово, и они должны отметить цифру, которая соответствует их представлению о слове как семантической единице. На каждой шкале нанесена градация от +3 до —3 или просто 7 делений.

Хороший

Скорее хороший, чем нейтральный («средний»)

Скорее нейтральный, чем хороший

Нейтральный («средний»)

Скорее нейтральный, чем плохой

Скорее плохой, чем средний

Плохой («низкий уровень»)

Ч. Осгуд, который впервые предложил данную процедуру эксперимента, пытался получить от испытуемых оценку слов-понятий из самых разных понятийных классов (например: пламя, мать, ураган, радость и т. д.). Испытуемым предлагалось оценить эти слова с точки зрения того, насколько они «добрые» или «злые», «сильные» или «слабые», «большие» или «маленькие» и т. п. Математическая обработка результатов эксперимента показала, что по некоторым шкалам оценки в значительной степени совпадали между собой. При этом оказалось, что совпадающие шкалы могут быть объединены в три группы — так называемые «факторы», которым Ч. Осгуд приписал следующие названия: оценка, сила и активность. Каждый из этих факторов включает четыре признака, обозначенных четырьмя парами антонимов — прилагательных. Бланк для проведения эксперимента по методике семантического дифференциала обычно выглядит следующим образом.

| Оценочные факторы | | +3 | +2 | +1 | 0 | -1 | -2 | -3 |
|-------------------------------|----------|----|----|----|---|----|----|-----------|
| Оценка | веселый | | | | | | | грустный |
| | хороший | | | | | | | плохой |
| | полный | | | | | | | пустой |
| | светлый | | | | | | | темный |
| Сила | длинный | | | | | | | короткий |
| | большой | | | | | | | малый |
| | сильный | | | | | | | слабый |
| | сложный | | | | | | | простой |
| Ориентированная активность | новый | | | | | | | старый |
| | теплый | | | | | | | холодный |
| | быстрый | | | | | | | медленный |
| | активный | | | | | | | пассивный |

Если экспериментатор просит испытуемого оценить, допустим, понятие мать и понятие отец, то отец может оказаться таким же хорошим, как и мать, но он будет «сильнее» матери, зато мать — «теплее». Эти понятия оказываются как бы в разных

точках общего «семантического пространства». Разумеется, каждый испытуемый будет «фиксировать» в эксперименте свой собственный личный опыт, но в среднем (при большом числе испытуемых) может быть получена общественно закрепленная «социально-психологическая» оценка явления, которое обозначено данным словом. Разница в оценках и определяет семантическую дифференциацию слов. Общее количество баллов, приписанных какому-либо языковому объекту, суммируется; при этом обобщенные значения могут представлять собой дробные величины, поскольку общая сумма баллов, полученных по какой-либо шкале данным словом, будет делиться на количество испытуемых. Например:

мать = сильный $(-2, -3, -1, -2, -3, -2, -2, -3) = -18:8 = -2,25$ мать = теплый $(+3, +2, +3, +3, +3, +2, +3, -2) = 17:8 = +2,13$

В практической психолингвистике есть и другой вариант методики семантического дифференциала, когда экспериментатор сам дает свои названия шкал для слов, которые просит оценить. При этом появляются новые факторы, специфические именно для определенных понятийных классов слов. Шкалы могут иметь разную величину («размерность»), их может быть разное количество. Но в целом они сохраняют свою приемственность с вариантом, предложенным Ч. Осгудом.

Методика семантического дифференциала получила широкое применение в исследованиях массовой коммуникации, а также в «рекламном деле». (В частности, для решения задачи выбора «оптимальных» вариантов речеобозначения рекламируемых товаров и услуг, т. е. наиболее «хороших», «положительных» слов из соответствующего ряда синонимов). Кроме того, семантический дифференциал применяется в исследованиях, связанных с изучением психологии восприятия и поведения человека, с анализом социальных установок и личностных мотивов. Его используют в психологии, психиатрии, психодиагностике (в том числе для профессионального отбора при приеме на работу, например, в отечественной компьютерной системе «Профессор-кадры»).

Для лингвистов, работающих в области семиотики, эта методика интересна тем, что с ее помощью можно выявить новые, ранее не известные аспекты значения слов. В лингвистике различают слова экспрессивно нейтральные (например: отец, глаза, есть, ударить) и экспрессивно окрашенные {папа, батя, очи, гляделки, лопать, врезать}. Однако эксперименты по измерению семантического дифференциала значений показали, что в определенном смысле экспрессивно окрашены все слова (не только батя, но и отец, не только очи, но и глаза). По-видимому, это связано с тем, что человек оценивает все явления, с которыми он сталкивается, отнюдь «не бесстрастно», поэтому эмоциональную окраску получают все слова, «пропущенные» через его сознание и опыт.

Методика семантического дифференциала оказалась применимой и для исследования фонетического значения слов. В отечественных исследованиях по фоносемантике было выявлено, что испытуемые могут приписывать звукам любое коннотативное значение, в том числе цветовые характеристики. Так, звук «а» представляется многим русскоязычным носителям языка как «объект» красного цвета (недаром в слове красный есть этот звук), «е» — зеленого (он есть в слове зеленый), «и» — синего (и он тоже есть в слове синий) и т. д.

Известным отечественным психолингвистом И. Н. Гореловым в 80-х годах прошедшего столетия был проведен оригинальный эксперимент (на достаточно большой группе испытуемых). Автор поручил художнику нарисовать для своего исследования псевдоживотных, которым присвоил некоторые имена на основе псевдослов: мурх и муора, мануза и куздра, олоф и гбарг*. Степень согласованности речевых вариантов названия этих фантастических животных оказалась чрезвычайно высокой: «непосредственные» и «косвенные» участники эксперимента (читатели газеты) давали, в основном, одинаковые ответы.

Переход от описания объектов с помощью признаков, заданных шкалами, к описанию объектов с помощью факторов, являющихся смысловыми инвариантами, связан

с потерей информации об объектах. Иными словами, перевод нерасчлененных эмоционально окрашенных оценок в жесткие шкалы — это всегда некое формальное обобщение. Оно обусловлено тем, что из содержания шкалы в факторе отображается только та информация, которая инвариантна всей совокупности шкал, входящих в дифференциал. Этим инвариантом оказываются эмоциональный тон или образное переживание, лежащее в основе так называемого «коннотативного значения». С точки зрения психологии коннотативное значение — генетически более ранняя форма воплощения значения семантического знака, в которой предметное отношение и эмоциональное отношение, личностный смысл и чувственный компонент еще слабо дифференцированы. Поэтому методика семантического дифференциала позволяет оценить прежде всего не значение как знание об объекте, а коннотативное значение, связанное с личностным смыслом, социальными установками, стереотипами и другими эмоционально насыщенными и мало осознаваемыми формами обобщения.

По мнению ряда отечественных психолингвистов, у данного метода психолингвистических исследований есть и некоторые недостатки. Так, например, одно и то же обозначение шкалы может иметь как прямой смысл, так и переносный. Например, если имеется шкала высокий — низкий, то слово столб или гриб будет оцениваться по этой шкале на основе буквального понимания значения слов высокий и низкий, а слова типа джентльмен или честь — на основе метафорического понимания слов высокий (социальный статус или моральный облик) и низкий (например — поступок). Тем самым в одно и то же значение шкалы один и тот же испытуемый может вкладывать разный смысл. Следовательно, за одной и той же оценкой может стоять разное психологическое содержание.

Несмотря на недостатки, методика семантического дифференциала широко используется не только в психолингвистике, но и в психосемантике и социологии.

Семантический дифференциал как метод диагностики сприймания учнями педагога

(Захарова И. В. Семантический дифференциал как метод диагностики восприятия учащимися педагога / И. В. Захарова, Г. А. Стрюкова // Психологическая наука и образование. – 1999. - № 3-4. – С. 30-35).

Проблематизация

Семантический дифференциал (СД) – инструмент исследования семантических пространств субъекта. Этот метод разработан в середине 50-х гг. американскими учеными под руководством Ч. Осгуда. Семантический дифференциал служит для качественного и количественного индексирования значений, смыслов с помощью двухполюсных шкал, задаваемых парами антонимичных прилагательных, между которыми расположены 7 градаций степени вхождения того или иного слова в данное качество. Широко известный в психологии и социологии, СД мало используется в педагогических исследованиях. На наш взгляд, этот метод является весьма информативным для изучения восприятия учащимися различных объектов познания. В частности, СД позволяет изучить восприятие детьми учителей как партнеров по общению. Это важно для адекватного взаимодействия с ними. СД помогает увидеть тот образ оцениваемого объекта, который складывается в сознании реципиента. Любой воспринимаемый индивидом объект (предмет, изображение предмета, название предмета) вызывает у данного индивида определенные реакции. СД структурирует восприятие объекта по трем направлениям: активность объекта, его сила (потенциальность), отношение к нему со стороны респондента. В случае диагностики восприятия детьми педагогов, можно увидеть оценку по данным показателям каждого учителя каждым учеником, коллективный «портрет»: каждого учителя в восприятии класса, корректное сравнение «портретов» – восприятий различных учителей или одного учителя разными классами. СД применен нами как инструмент диагностики педагогического общения со старшими подростками.

Процедура диагностики

Система установок индивида по отношению к значимым для него близким обнаруживается в его оценочных суждениях, которые классифицируются сознанием по схеме логических дихотомий (приятный – неприятный, опасный – неопасный и др.). Возникающие биполярные оценки методом СД можно измерить количественно. Взаимодействие педагога с детьми описывается тремя шкалами. Активность учителя подразумевает характер организации взаимодействия между ним и детьми. Сила (потенциальность) должна быть понимаема как степень его влияния на детей (в основе чего лежит ригидность педагога, его воля, способность настоять на своем, а также его авторитетность для учеников). Отношение к учителю показывает степень близости, взаимопонимания между ним и классом. Сочетание этих характеристик создает достаточно целостную картину общения педагога и детей. Например, авторитарный учитель скорее всего будет оценен учениками как весьма потенциальный, умеренно или сильно активный, но не слишком высокими баллами по шкале «отношение». Педагог, у которого сложились с классом дружеские отношения, получит высокие оценки «отношения», «потенциальности» и умеренные – «активности». Неавторитетный учитель, по всей вероятности, будет оценен по сравнению с двумя описанными коллегами наименьшим количеством баллов по всем показателям (в случае высокой оценки его активности следует анализировать причины ее нерезультативности). Особенность методики СД – отсутствие прямых характеристик у оцениваемого объекта, за которые бы респонденты ставили балл. Метафоричность процедуры диагностики не всегда понимается учениками, задача психолога объяснить принцип оценивания: списывание своих впечатлений от объекта оценки. Процедура диагностики изложена в ряде работ. Ее трудоемкость для респондентов исключает, на наш взгляд, применение СД ранее старшего подросткового возраста. Инструкция должна содержать объяснение задач

исследования, а также порядок выполнения действий. Наш вариант инструкции следующий:

«Уважаемый респондент! Вам предлагается оценить своих педагогов по парным качествам, описывающим определенное впечатление от оцениваемого объекта. Отрицательный или положительный знак предлагаемых признаков нужен нам только для обработки результатов. Нет качеств хороших или плохих, каждому человеку присуще их определенное сочетание. Так, художник, рисуя портрет, не делит краски на «хорошие» и «плохие». Ваша задача – нарисовать психологические портреты учителей, чьи фамилии перед Вами на бланке. Оцените близость каждому педагогу качества из левого или правого столбика и поставьте соответствующий знак. Затем оцените меру выбранного Вами качества в баллах:

- 1 или – 1 – качество присуще в незначительной степени;
- 2 или – 2 – качество присуще в средней степени;
- 3 или – 3 – качество присуще в сильной степени;
- 0 – если затрудняетесь отнести к данному учителю оба качества».

Образец заполнения бланка

| | Смирнова | Сергеева | Дроздов | Михеева | Ковалев | Фролова | Мишина | Петухова | |
|---------------|----------|----------|---------|---------|---------|---------|--------|----------|---------------|
| | -3 | -2 | -1 | | | | | | 1 2 3 |
| 1 мягкий | -2 | -1 | -1 | 0 | 3 | 3 | 1 | -3 | 1 твердый |
| 2 гладкий | -1 | -2 | 0 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 шершавый |
| 3 кислый | | | | | | | | | 3 сладкий |
| 4 маленький | | | | | | | | | 4 большой |
| 5 тихий | | | | | | | | | 5 громкий |
| 6 грубый | | | | | | | | | 6 нежный |
| 7 короткий | | | | | | | | | 7 длинный |
| 8 обтекаемый | | | | | | | | | 8 угловатый |
| 9 темный | | | | | | | | | 9 светлый |
| 10 качающийся | | | | | | | | | 10 устойчивый |
| 11 тупой | | | | | | | | | 11 острый |
| 12 черствый | | | | | | | | | 12 свежий |

Предложенные 12 антонимичных пар имеют семантическую связь с характеристиками активности учителя (пары 2, 5, 8, 11), его потенциальности (пары 1, 4, 7, 9), отношения к нему (пары 3, 6, 9, 12). Прилагательные левого столбика означают отсутствие потенциальности или активности, отрицательное восприятие объекта, прилагательные правого столбика – наличие потенциальности, активности, положительное восприятие объекта. При повторном замере с теми же респондентами нужно подобрать другие антонимичные пары, описывающие те же характеристики и расположенные в той же последовательности. Обязательное условие – они не должны содержать прямых характеристик объекта (нож – острый, человек – злой), а обязаны иметь ассоциативные характеристики (язык – острый, лук – злой). Чтобы сопоставить восприятие одного педагога разными классами, надо предъявлять одинаковые антонимичные пары. Процедура оценивания требует анонимности, проводить диагностику лучше со всем классом или группой учеников. Для удобства обработки рекомендуется использовать бланк на бумаге в крупную клетку.

Математическая обработка результатов и их интерпретация

Методика СД позволяет достаточно четко с помощью простейших статистических характеристик произвести обработку результатов и интерпретировать их. В качестве таких характеристик предлагаются среднее значение измеряемой величины, среднее квадратическое отклонение, коэффициент корреляции. Первичная обработка результатов заключается в составлении статистического ряда измеряемой величины, т.е. активности, потенциальности педагога в глазах учеников, отношения к нему. Затем подсчитывается среднее статистическое значение измеряемой величины по классу и мера единодушия оценок, выраженная средним квадратическим отклонением. После того как выявлены средние оценки каждого педагога по трем измеряемым показателям, интересно проследить их взаимозависимость. Подсчитав коэффициенты корреляции соответствующих величин, можно определить, влияет ли на отношение к учителю в данном классе его потенциальность или активность. Алгоритм математической обработки результатов СД следующий:

Шаг 1. Составление статистического ряда в виде таблицы.

| | | | | | | | | |
|----------|----------|----------|------------|------------|----------|----------|----------|----------|
| X | 3 | - | - 2 | - 1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| i | 3 | - | - 2 | - 1 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| n | n | n | n | n | n | n | n | n |
| i | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | n |

X_i – оценка определенного качества учителя по семибалльной шкале;

n_i – частота значения X_i , т.е. сколько раз был поставлен балл X_i при оценке учителя по исследуемому параметру всеми учениками класса в совокупности.

Шаг 2. Подсчет среднего значения величины.

Если в опросе участвовало K учеников, то среднее значение величины вычисляется по формуле:

$$X = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^7 x_i n_i,$$

где $n=4K$, так как исследуемое качество оценивается K учениками предложенном нами бланке 4 раза (в четырех парах антонимичных прилагательных). Среднее значение X служит показателем совокупного оценивания данного качества учителя всем классом, являясь при этом достаточно объективной характеристикой, так как позволяет нивелировать влияние субъективных факторов (например, предвзятость отдельных учеников по отношению к данному учителю на момент опроса).

Шаг 3. Подсчет среднего квадратического отклонения.

Среднее квадратическое отклонение служит показателем меры рассеивания значений величины около ее среднего значения X , т.е. меры единодушия, сплоченности учеников в оценке данного качества учителя. Среднее квадратическое отклонение вычисляется как корень квадратный из дисперсии $\sigma_x = \sqrt{D_x}$, где дисперсия D_x , в свою очередь, вычисляется по формуле:

$$D_x = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^7 (x_i - X)^2 \cdot n_i$$

Описанные три шага математической обработки данных диагностики выявляют картину восприятия детьми учителей. Это позволяет наглядно представить стиль педагогического общения каждого из них. Рассмотрим в качестве примера обработку результатов СД, проведенного в классе из 22 человек по оценке активности учителя Сергеевой (см. образец бланка). В нашем примере активность оценивается второй, пятой, восьмой, одиннадцатой парами прилагательных. После обработки всех 22 бланков статистический ряд оценок может выглядеть так:

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | - | 2 | - | 1 | - | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8 | 3 | 6 | 8 | 2 | 2 | 9 | 1 | 2 | 2 |

Среднее значение активности А:

$$A = \frac{1}{4 \cdot 22} \cdot (-3 \cdot 8 - 2 \cdot 3 - 1 \cdot 6 + 0 \cdot 8 + 1 \cdot 22 + 2 \cdot 19 + 3 \cdot 22) = 1.02$$

Дисперсия Д:

$$D_A = \frac{1}{4 \cdot 22 - 1} \cdot [(-3 - 1.02)^2 \cdot 8 + (-2 - 1.02)^2 \cdot 3 + (-1 - 1.02)^2 \cdot 6 + (-1.02)^2 \cdot 8 + (1 - 1.02)^2 \cdot 22 + (2 - 1.02)^2 \cdot 19 + (3 - 1.02)^2 \cdot 22] \approx 2.79$$

Среднее квадратическое отклонение: $\sigma_A = \sqrt{D_A} \approx \sqrt{2.79} \approx 1.67$

Полученные характеристики позволяют сделать вывод о том, что активность учителя Сергеевой оценивается достаточно высоко, но при этом наблюдается рассеивание мнений испытуемых. Описанная процедура подсчета характеристик повторяется дважды, по оценкам Сергеевой, чтобы выявить среднее значение оценок ее потенциальности в восприятии учеников (пары 1, 4, 7, 10) и оценок отношения к ней (пары 3, 6, 9, 12). По каждой из полученных оценок подсчитывается квадратическое отклонение. Таким образом, каждый учитель получает по три оценки ее стороны класса, которые интересны как сами по себе, так и в сравнении с соответствующими оценками других учителей. Необходимо отметить, что абсолютизация данных сравнений нежелательна, так как при диагностике выявляется восприятие учителя детьми в конкретный момент (которое может быть не типичным), для более точного представления необходим повторный замер с предъявлением других пар прилагательных.

Данные, полученные после вышеописанной обработки, могут быть сопоставлены между собой путем подсчета их корреляции. Этот этап обработки имеет целью установить, в какой степени отношение ребят к педагогу связано с его активностью или потенциальностью. Экспериментальные данные доказывают отсутствие взаимной зависимости между активностью и потенциальностью учителя в восприятии учеников. Коэффициент корреляции показывает степень близости данной зависимости к линейной. Линейная же зависимость означает пропорциональность их изменения. Например, чем активнее учитель, тем больше внимания к нему (прямая линейная зависимость, коэффициент корреляции равен 1),

либо чем пассивнее учитель, тем больше внимания к нему (обратная линейная зависимость, коэффициент корреляции равен -1).

Шаг 4. Расчет корреляции полученных оценок.

При определении коэффициента корреляции, во-первых, подсчитывается среднее значение оценок одного из показателей (активность, потенциальность, отношение) для всех оцениваемых учителей. Допустим, классом оценивается 15 учителей. По активности 1-й учитель был оценен средним значением A_j . Тогда средняя оценка активности учителей:

$$\bar{A} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n A_i, \text{ где } n=15.$$

Средняя оценка потенциальности:

$$\bar{П} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n П_i, \text{ где } n=15.$$

Средняя оценка отношения:

$$\bar{O} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n O_i.$$

Тогда коэффициент корреляции активности и отношения $r_{A,O}$:

$$r_{A,O} = \frac{K_{A,O}}{\bar{\sigma}_A \cdot \bar{\sigma}_O},$$

$$\text{где } K_{A,O} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n [(A_i - \bar{A}) \cdot (O_i - \bar{O})]$$

(ковариация); $\bar{\sigma}_A, \bar{\sigma}_O$ – средние квадратические отклонения величин A_j и O_j от их средних значений, которые находятся так:

$$\bar{\sigma}_A = \sqrt{\bar{D}_A}; \quad \bar{D}_A = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (A_i - \bar{A})^2$$

$n=15$.

$$\bar{\sigma}_O = \sqrt{\bar{D}_O}; \quad \bar{D}_O = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (O_i - \bar{O})^2;$$

$n=15$.

Для нахождения коэффициента корреляции потенциальности и отношения используется формула

$$r_{П,O} = \frac{K_{П,O}}{\bar{\sigma}_П \cdot \bar{\sigma}_O}$$

и проводятся соответствующие расчеты ковариации:

$$K_{П,O} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n [(П_i - \bar{П}) \cdot (O_i - \bar{O})]$$

Расчеты среднего квадратического отклонения:

$$\bar{\sigma}_{\Pi} = \sqrt{D_{\Pi}}; \quad \bar{D}_{\Pi} = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (\Pi_i - \bar{\Pi})^2$$

В результате расчета корреляции оценок можно наглядно увидеть психологический механизм построения отношения учеников к педагогам. Как показали наши исследования, в различных учебных заведениях он может значительно различаться.

Выводы

Проведенное нами исследование свидетельствует о том, что СД дает достаточно объективную картину восприятия учащимися педагогов. Данный вывод подтверждается и другими методами (опросы, анкетирование, беседы). Поэтому для адекватного построения педагогического общения с классом или отдельными учениками рационально использовать данный метод.

СД позволяет в корректной форме продиагностировать коммуникативную стратегию учителя в отношении класса. Диагностика дает основания для сопоставления поведенческих характеристик разных педагогов. Полная четырехступенчатая математическая обработка данных иллюстрирует механизм, лежащий в основе взаимоотношений учителей с детьми.

Поскольку оценки индивида – показатель его коммуникативной ориентированности, метод СД позволяет косвенным образом продиагностировать восприятие и установки ученика по отношению к педагогам в целом. Наиболее наглядный пример, если ребенок ставит всем учителям отрицательные или нейтральные оценки. Трудность такого анализа в том, что оценивание должно быть анонимным, только специальное наблюдение психолога за процессом работы отдельных учащихся позволяет выявить их индивидуальное восприятие. Проблема взаимосвязи коммуникативных установок индивида и его оценок окружающих нуждается в отдельном психологическом исследовании.

Диагностика восприятия детьми педагогов методом СД необходима для самоизучения и саморазвития субъектов педагогического общения. В частности, это важно для построения поддерживающего поведения и других форм взаимодействия.

Стаття І. Мисан «Психолінгвістичні особливості оволодіння дітьми дошкільного віку фразеологізмами: теоретичний аспект»

(Мисан І. Психолінгвістичні особливості оволодіння дітьми дошкільного віку фразеологізмами: теоретичний аспект / І. Мисан // Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics: [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»]. – Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М., 2016. – Вип. 19 (1). – С. 134-146).

АНОТАЦІЯ.

Статтю присвячено висвітленню результатів аналізу наукової літератури з встановлення особливостей оволодіння й реального володіння дітьми дошкільного віку фразеологічними одиницями, які при функціонуванні в їхніх висловлюваннях стають психолінгвістичними (мовленнєвими) одиницями; специфіки сприймання та розуміння в дошкільному віці фразеологізмів – національної мовної скарбниці, української усної мовленнєвої творчості, мовного засобу, спроможного забезпечувати мовленнєво-мисленнєвий і духовно-моральний розвиток особистості. Розкрито особливості розвитку образного мислення дошкільників, необхідного для осмислення фразеологічного значення; з'ясовано ступінь сформованості фразеологічної лексики в мовленні дітей дошкільного віку.

Ключові слова: фразеологізми, фразеологічне значення, оволодіння фразеологізмами, сприймання й розуміння фразеологізмів, психолінгвістичні одиниці, пряме значення, переносне значення.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ АННОТАЦИЯ.

Статья посвящена результатам анализа научной литературы по установке особенностей овладения и реального владения детьми дошкольного возраста фразеологическими единицами, которые при функционировании в их высказываниях становятся психолингвистическими (речевыми) единицами; специфики восприятия и понимания в дошкольном возрасте фразеологизмов – национального языкового богатства, украинского устного речевого творчества, языкового средства, способного обеспечивать речемыслительное и духовно-нравственное развитие личности. Раскрыты особенности развития образного мышления дошкольников, необходимого для осмысления фразеологического значения; выяснена степень сформированности фразеологической лексики в речи детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: фразеологизмы, фразеологическое значение, овладения фразеологизмами, восприятие и понимание фразеологизмов, психолингвистических единицы, прямое значение, переносное значение.

PSYCHOLINGUISTIC FEATURES OF MASTERING PHRASEOLOGICAL UNITS BY PRESCHOOLERS: THEORETICAL ASPECT

ABSTRACT.

The article is devoted to coverage of the analysis of scientific literature on establishing and mastering features real ownership preschool children phraseological units that function in their utterances are psycholinguistic (speech) units; specific perception and understanding in preschool phraseology – the national language of the treasury, Ukrainian oral creativity of speech, language tool, capable of thinking, speech and provide spiritual and moral development of the individual. The features of the development of figurative thinking preschoolers needed to understand the idiomatic meaning; found the degree of formation of phraseological vocabulary in the speech of preschool children.

Key words: phraseologisms, phraseological meaning, mastery phraseology, perception and understanding of phraseology, psycholinguistic units, direct value, indirect value.

Вступ

Фразеологізми є специфічними мовними формулами, картиними світу із закодованою інформацією про минуле наших предків, їхній спосіб сприйняття світу та оцінку всього суцього. Фразеологічні одиниці (далі – ФО) передають неосяжний світ людських почуттів, вражають точністю асоціацій між природою, звичайними життєвими фактами та людською поведінкою, нашими емоціями й вчинками. Незважаючи на психолінгвістичне походження й досить динамічне соціальне функціонування фразеологічних одиниць у мовленні людини, ці оперативні мовленнєві одиниці залишаються до цих пір малодослідженою проблемою в психолінгвістиці.

Особливий інтерес для психолінгвістики представляє те, як відбувається процес оволодіння й реальне володіння фразеологізмами дітьми дошкільного віку. Фразеологізми – надслівні, семантично цілісні, відносно стійкі (з допущенням варіантності), відтворювані й переважно експресивні одиниці, які виконують характеризуючо-номінативну функцію.

Фразеологічне значення – специфічне, узагальнено цілісне значення, місткіше й багатше порівняно зі значенням лексем і характеризується домінуванням конотативного, або експресивно-емоційного аспекту (Фразеологічний словник, 1993). Як засвідчує аналіз наукової літератури (О. М. Гвоздев, О. М. Дяченко, Д. Б. Ельконін, О. О. Залевська, Є. В. Ільєнков, Л. О. Калмикова, О. Р. Лурія, О. О. Люблінська, І. М. Митькіна, В. Ф. Петренко, С. Л. Рубінштейн, І. О. Синиця, М. Т. Терзієва, В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко, В. К. Харченко, С. Н. Цейтлін, В. І. Чуковський та ін.), діти вже в дошкільному віці починають частково розуміти фразеологічне значення й використовувати їх у своїх висловлюваннях. Саме ці особливості аудіювання і вживання фразеологізмів у мовленні стали предметом нашого дослідження.

Мета статті полягає у висвітленні результатів аналізу психолінгвістичної літератури з встановлення особливостей оволодіння й реального володіння дітьми дошкільного віку фразеологізмами.

Методи та методики дослідження

Теоретичний аналіз психологічної, психолінгвістичної та мовознавчої літератури, узагальнення даних, отриманих у результаті аналізу.

Результати дослідження

Аналіз наукової літератури з метою виявлення в ній особливостей засвоєння дітьми дошкільного віку фразеологізмів доцільно розпочати з цитати, яка досить яскраво підкреслює роль фразеологічних одиниць в психічному житті людини/дитини: «Виникнення і вживання фразеологізму зумовлене постійним відчуттям лексичної недостатності, намаганням вербалізувати людські емоції, утілені в когнітивні моделі душевного стану» (Ужченко, 2007: 8). Неодноразово було зауважено (Д. Б. Ельконін, Є. В. Ільєнков, С. Л. Рубінштейн), що виникла можливість злиття предметного змісту образу одного об'єкта з предметним змістом образу другого об'єкта, яке обумовлене процесуальністю уяви, спричиняє розвиток метафоричності мовлення. Саме метафоричність мовлення, як здатність людини розуміти та вживати слова або вирази в переносному значенні, тобто не в прямому, а в образній номінації, характерній для фразеологізмів (Ельконін, 1964; Ільєнков, 1968; Рубінштейн, 1989).

Особливості розвитку образного мислення дошкільників, необхідного для осмислення переносного зокрема фразеологічного значення, полягають у наступному. О. М. Гвоздев, В. І. Чуковський зазначали, що під впливом фразеологічного словника діти дошкільного віку починають створювати свої власні фразеологізми, проявляти словотворчість і в такий спосіб засвоювати норми мови, осмислювати значення ФО. При цьому в дітей не втрачається чутливість до емоційного забарвлення мовлення.

О. М. Гвоздев неодноразово підкреслював здібності дитини виражати емоції в мовленні, користуватися засобами емоційної виразності на кшталт різноманітних пестливих слів, інтонацій голосу тощо. Дошкільникам властиво виокремлювати в мові

виключно те, що виходить за норми. Саме тому вони легко виділяють фразеологізми з мовлення дорослих, ставлять запитання за їх змістом, з'ясовують їх значення, інколи вимагають конкретизації (Гвоздєв, 1961; Чуковський, 1960).

Під час сприймання фразеологічних зворотів, як стверджує О. О. Люблінська, діти дошкільного віку замінюють будь-яке узагальнене значення, абстрактне поняття «...цілком визначеним образом одиничного предмета», що характерно для дитячого мислення й обумовлених ним помилок в розумінні смислу ФО. Аби зрозуміти вираз «Тітка собаку з'їла», дитині необхідно вжити в переносному значенні слово абстрагувати, відокремити від слова, вжитого в прямому значенні, тобто роз'єднати вже міцно усталений зв'язок і включити це слово в абсолютно новий ланцюг асоціацій. Довільна перебудова наявних асоціацій викликає в дітей певні труднощі. Саме тому без спеціального навчання, аналізу й узагальнення дитина не спроможна побачити особливості малознайомих їй речей і ситуацій, зрозуміти іносказання. Незважаючи на злиття образів у дітей, вони все ж таки здатні піднятися на рівень простих узагальнень і абстрагувань; «діти дуже рано переходять до узагальнених уявлень знайомих і багаторазово сприйнятих ними предметів... Мова тут йде про характерну для маленьких дітей заміну якогось узагальненого знання, абстрактного поняття цілком певним образом одиничного предмета. Його образом дитина користується, виділяючи зазвичай не істотні, але випадкові, найакцентованіші його риси» (Люблінська, 1971 : 261).

Логічне мислення досить переконливо проявляється в дошкільників під час вирішення загадок і пояснення прислів'їв, де використовується образне, інакомовне мовлення, що потребує спеціальної розшифровки. Пояснення прислів'їв дитині вдається раніше, ніж обґрунтування своєї відповіді, що доводить доступність логічних висновків і суджень про знайомі предмети навіть 4-5-річним дітям. Проте володіння мовленням ще недостатнє для усвідомлення тих ознак і тих зв'язків, якими дитина, фактично, користується в своїх судженнях. Ці ознаки й зв'язки мають набути сигнального значення, стати специфічним подразником, відображеним у мовленнєвій системі, щоб дитина змогла їх використовувати для обґрунтування своєї відповіді.

Також О. О. Люблінською виявлені помилки в дітей дошкільного віку при поясненні метафоричних виразів. Дитина оперує образом, що зримо постає перед нею. Цей чуттєвий, наочний образ певного предмета або ситуації використовується цілком, нерідко разом з тією конкретною ситуацією, з якою предмет безпосередньо був пов'язаний. Дошкільники, не вбачаючи суті предмета й сприймаючи його зливо, нерозчленовано використовують за потребою то одну, то іншу його ознаку. Тому, нерідко в міркуваннях дітей виявляються риси синкретизму, який зовсім не «покриває собою» все їхнє мислення, у зв'язку з оволодінням мовленням, словами; поступово вони стають для дитини сигналами, які допускають абстрагування й узагальнення. Виокремлюючи лише один зрозумілий їй змістовий компонент, дитина діє «методом короткого замикання», вставляючи випадкові зв'язки на основі лише окремих ознак предмета або його відношення з іншими одиницями мовлення. Конкретну образність дитячого мислення О. О. Люблінська пояснює тим, що в основі збереженого в дитини образу лежить цілий комплекс, або, точніше, нерозчленований клубок нервових зв'язків, збуджених широко розлитим нервовим процесом і відсутністю диференційованості, яка є причиною «глобальності» (злитості) подібних образів у дітей (Люблінська, 1971).

Психолінгвістичний (мовленнєвий) аспект фразеологізмів уперше розкрив І. О. Синиця в національному вихованні дітей, оскільки ці художні мініатюри водночас і конкретно, й узагальнено, буквально кількома словами, передають цілу гаму почуттів українського народу, наслідки його спостережливості й роздумів. У приказках і прислів'ях, які становлять основний фонд фразеологічного словника, сконденсований віковий досвід народу, його мудрість, традиції, моральні норми співжиття, переконання, ставлення до природних і суспільних явищ, заповіти наступним поколінням. Він також відмічав особливу роль фразеологізмів у розвитку мислення й емоційної сфери психіки

підростаючого покоління. Фразеологізми, на його думку, фіксують найтонші відтінки думок і почуттів. Водночас фразеологія – це й логіка мовлення. Вони допомагають узагальнювати думки, висловлювати їх точно й економно. Так прислів'я може замінити цілу розповідь, найдокладнішу характеристику, найпереконливіший доказ.

Особливу роль фразеологізмів І. О. Синиця вбачав у розвитку мовлення дошкільників і учнів, оскільки фразеологізми – невичерпні мовні джерела, які живлять мовлення, наповнюють його глибинною свіжістю, надають йому художнього звучання, прикрашають зразками лексичної й синтаксичної витонченості, поетичної завершеності тощо. Фразеологізми фіксують найрізноманітніші якості мовлення людей, надають йому виразності й національного колориту. Фразеологія – окраса мовлення, поезія й естетика, емоційність, барвистість, афористичність. Фразеологізми, як тонко підмічає дослідник, свідчать про ерудицію мовця, його загальну й мовну культуру, оскільки ці вислови з їх образністю, метафоричністю, узагальненням, стислістю належать до фонду загальних виражальних засобів.

Розглядаючи фразеологічні вислови з їх метафоричністю, образністю, економністю, основним фондом загальних виражальних засобів, які є неодмінним компонентом високої мовленнєвої культури, І. О. Синиця підкреслював, що мовлення, в якому відсутні фразеологізми, не може вважатись розвиненим, якими б досконалими не були його інші компоненти. Навіть не зовсім точне вживання фразеологічних виражальних засобів свідчить про його (мовлення) більшу досконалість, ніж абсолютно точне мовне оформлення думок найзагальнішими словами, але без будь-яких фразеологічних зворотів. Власне кажучи, домогтися культури усного й писемного мовлення учнів практично й неможливо, якщо не навчити їх користуватися різними фразеологічними засобами.

У відсутності в мові дітей прислів'їв, приказок, крилатих виразів вчений вбачає одну з причин її бідності, блідості, невиразності. Саме тому збагачення фразеологічного запасу і вміння користуватися ним І. О. Синиця розглядав як одне з важливих завдань загального розвитку усного й писемного мовлення учнів. Прищепити учням смак до фразеологічних засобів і навички їх добору – це означає зробити значний крок у піднесенні загальної культури мовлення учнів. У зв'язку з таким розумінням значення фразеологізмів у мовленні дітей, успішність учнів з мови, крім інших критеріїв, має визначатись і фразеологічним її запасом. Проте в практиці, як наголошує вчений, робота з фразеології недооцінюється, і немає організованого характеру.

У психологічній спадщині І. О. Синиці виокремлюється й аспект розвитку мовлення дошкільників. Вчений досліджує як питання аудіювання фразеологізмів (хоча цей термін він не використовує), так і використання їх в усному й писемному мовленні учнів у зв'язку з розвитком довготривалої та оперативної пам'яті.

Розуміння переносного значення фразеологізмів, вважає психолог, – початок їх засвоєння. Але саме по собі розуміння ще не гарантує переходу фразеологізмів до активного словника. Чим частіше ті чи інші слова використовуються у мовленні, тим більший їх «тонус» (І. Павлов), тим міцніше вони закріплюються в оперативній пам'яті, концентруючись на «виході» мовного процесу.

Фразеологізмів в оперативній пам'яті дітей, як зауважував І. О. Синиця, дуже мало; безпосередньо на «виході» вони не концентруються. Крім того, на «виході» у мовленні дітей вони не появляються «самі собою», як це буває з загальноновживаними словами. Вживання фразеологізмів значною мірою залежить від зовнішньої чи внутрішньої стимуляції (самостимуляції); від спеціального нагадування, подібного до пригадування граматичного правила, користування яким ще не автоматизувалось. Тільки найбільш уживаними фразеологізмами діти користуються автоматично і то, здебільшого, після організованих впливів.

Між запам'ятовуванням і вживанням фразеологізмів зв'язок, як зазначає І. О. Синиця, не прямолінійний, а складний, суперечливий. Саме якістю вербальної пам'яті

визначається в основному як пасивний, так і активний фразеологічний словник. На його думку, пам'ять – один з основних компонентів загальних мовних здібностей (Синиця, 1974).

Для дітей дошкільного віку характерний як зв'язок слова з конкретним образом, так і розуміння тільки одного значення слова; осмислення значень фразеологізмів дітьми залежить від ступеня єдності його компонентів. Фразеологічні одиниці, що мають «прозору внутрішню форму», пов'язані з яким-небудь конкретним образом, тобто відповідні за структурою смислового змісту рівню розвитку мислення, легко засвоюються дітьми, а ті що мають яскраво виражений метафоричний характер, викликають у дітей труднощі. Проте зовнішня форма таких виразів опановується значно раніше, ніж внутрішній зміст (Детиніна, 1987; Мірошніченко, 1986). У психосемантичних дослідженнях було доведено значення образного мислення, в основі якого – оперування образами в утворенні переносних значень слів і розкритті цілісного значення фразеологізмів (Петренко, 1988)

Старші дошкільники можуть засвоїти як способи перенесення якостей людини на неживий предмет (береза гнучка, буква весела), так і уподібнення основного об'єкта допоміжному (осінь золота) та дії (м'ячик – стрибунець); смисловий зміст слова усвідомлюється дошкільниками через предметну дійсність, тому в багатьох випадках їм недоступне розуміння метафоричних виразів. Це також обумовлено й не сформованістю поняття «слово» й перелічене метафорою «...уміння побачити зв'язки між предметами дійсності, які так далеко розведені в реальному світі й з'єднані в мовному» (Береснева, 1995 : 63).

О. О. Залевська і О. Р. Лурія засвідчують, що в свідомості дитини наявні стійкі лексичні зв'язки, як-от: на основі зовнішніх і внутрішніх асоціацій, тобто асоціативні, образні семантичні – вони є однією з причин використання дитиною ФО (Залевська, 1990; Лурія, 1998).

У старшому дошкільному віці спроможність дитини оперувати образами явищ збільшується, що обумовлено поступовим набуттям довільності когнітивних, емоційно-вольових, комунікативних і психодинамічних процесів; з'являється здатність вільно оперувати образами, співставляти зовнішню і внутрішню реальність за будь-якими ознаками, використовувати основні способи дії із створенням нового образу, розширювати семантичні зв'язки слів і здатність переходити від одного контекста до іншого; дітям не потрібні елементи реальності в якості центральної частини нового образу (Дяченко, 1996).

Діти-дошкільники спроможні, як стверджують М. Б. Єлісеєва, В. К. Харченко, С. Н. Цейтлін самостійно підходити до утворення переносного значення, незважаючи на те, що в них переважають прямі смисли над переносними, що пов'язано з прагненням дошкільників до правдивої конкретної номінації. Дітям доступне утворення переносних значень слів на основі схожості ознак і явищ, а їхньому мовленню характерні лексико-семантичні інновації на тлі різного роду асоціативних замінів. У виникненні переносних слів у дитячому мовленні міститься передумова появи метафор – складніших лексичних одиниць. До початку старшого дошкільного віку діти міцно засвоюють складні слова й навчаються використовувати їх як засіб порівняння, уособлення, гіперболи, тобто в метафоричному значенні; діти також здатні утворювати власні метафори, причиною виникнення яких є потреба в номінації, що спричиняє одночасно й прояв побічного ефекту образності; складні епітети в дитячому мовленні виникають на основі об'єднання «сенсорних предикатів» (рот як хліборізка), а деякі з них створюються з метою персоніфікації денотату. Дошкільники розуміють і використовують окремі метафори, що визначаються не тільки сформованістю деяких мисленнєвих операцій, а й їхнім бажанням прикрасити своє мовлення, говорити красиво, тобто обумовлюються мотивами діяльності, хоча в них виникають труднощі щодо розуміння складних за змістом метафоричних виразів у зв'язку з низьким рівнем розвитку абстрактного мислення. Дітям важко

збагнути, чому те чи інше значення закріплене саме за цією, а не іншою сполучуваністю слів, оскільки вони не розуміють традицію, що визначає значення багатьох фразеологізмів (Харченко, 1987; Цейтлін, Єлісеєва, 2000).

У дітей шестирічного віку складаються передумови для оволодіння фразеологізмами: поява словесно-логічного мислення, уміння комбінувати образи у внутрішньому плані та наявність потреби в образних засобах номінації, що зароджується. Переносне значення словосполучень змішується з буквальним розумінням слів-компонентів, спостерігаються явища розширення семантичного змісту фразеологізмів, засвоєння тільки однієї із усіх можливих реалізацій фразеологічного значення (Митькіна, 2001).

Болгарська дослідниця М. Т. Терзієва провела дослідження з виявлення ступеня сформованості фразеологічної лексики в мовленні дітей семирічного віку і з'ясувала:

- майже не досліджений з огляду на методологію аспект семантичного боку мовлення. На підставі отриманих результатів вона стверджує, що у 80 % випадків переважає правильне осмислення й тлумачення дітьми фразеологізмів; в 10 % спостерігається частковий досвід тлумачення; 10 % дітей не впоралися з поставленим дослідником завданням. Діти розуміють вирази, але не завжди здатні пояснити, що саме вони усвідомили;

- незважаючи на твердження Ж. Піаже, що віковим кордоном засвоєння фразеологізмів є 11-12 років, її та інші дослідження переконливо говорять про зниження цієї вікової межі;

- вміння осмислювати фразеологізм є гарантією їх відтворюваності та мовленнєвого використання;

- діти старшого дошкільного віку, котрі відвідують ДНЗ володіють певною кількістю фразеологічних одиниць, але їх вживання відрізняється фрагментарністю і нестійкістю, тому вони сполучують їх з іншими фразеологізмами або видозмінюють їх за аналогією;

- недостатньо усвідомлюється дітьми роль інтонації в процесі використання фразеологізмів;

- одна чверть класичних фольклорних словосполучень втратила свій домінуючий вигляд і була замінена аналогічними виразами, породженими змінами в оточуючому дитині середовищі;

- аналогії відшукуються дітьми переважно в анімістичному аспекті природи, в типізованих та індивідуалізованих зразках людської поведінки, а також в демонстрації особистісних якостей. Відійшли на задній план характерні для народної лексики порівняння з представниками фауни й предметного середовища, які кілька десятиліть тому назад були провідними в конструюванні таких виразів, наприклад, «летить, як стріла»;

- використання замість фольклорних літературних героїв, персонажів фільмів і коміків є незворотною тенденцією. Порівняння конкретних якостей з наявними в цих персонажів є результатом діяльності мислення, віддаленого від фольклорної свідомості й такого, що знаходиться під впливом нав'язливих зразків реклами і засобів масової інформації;

- частину некоректно вибраних дітьми фразеологізмів можна пояснити повторюваною повністю або частково лексемою. Ці тавтології є доказом орієнтації дитини на звуконаслідувальні та інтонаційні ознаки фразеологізмів (Терзієва, 2009).

Розуміння значення фразеологізмів Л. О. Калмикова пов'язує із здійсненням у дитини смислового й системного розвитку слів, засвоєнням дошкільником денотативного та конотативного значень; поступальним оволодінням фразеологічним значенням, яке постає в дитини індивідуальним надбанням внаслідок опанування метафоризацією вільного словокомплексу (переінтеграції сем), цілісної семантики ФО, але незалежної від контексту. Оволодіння фразеологічним значенням дошкільниками обумовлено

специфікою цього значення, багатшого й місткішого порівняно зі значенням лексем, а також з особливостями розуміння домінуючого в ньому конотативного, або експресивно-емоційного аспекту. Динамізм ФО розширює стилістично-сміслові можливості її адаптації в різних умовах освітньої роботи ДНЗ і в різних видах дитячого дискурсу (Калмикова, 2008; Kalmykova, 2014).

Висновки

Дослідження дитячого мовлення психолінгвістичної спрямованості засвідчують, що дошкільники здатні адекватно сприймати й виражати у висловах емоційність і оцінку, які є складовими структури фразеологічного значення. Зокрема, діти старшого дошкільного віку спроможні надавати оцінку оточуючому, виражаючи її за допомогою емоційно-забарвлених засобів мови; в них динамічно починає актуалізовуватися оцінна й пояснювальна функції слова. У цьому віці удосконалюються параметри експресивних ознак мовлення, його диференційованості та узагальнення експресії. В механізмах розвитку розпізнавання й розуміння дітьми емоцій, викликаних ФО, істотну роль починають відігравати вербальні функції; вони оволодівають поступово розумінням слів й стійких словосполучень, що виражають емоції, спроможні розпізнати емоційні стани, експліковані засобами слів і висловлювань, що мають фразеологічне значення.

Література:

- Береснева, Л. И. (1995). Ассоциации детей от 6 до 10 лет / Л. И. Береснева, Л. А. Дубровская, И. Г. Овчинникова. – Пермь, 256 с.
- Гвоздев, А. Н. (1961). Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 471 с.
- Говорят дети : Словарь-справочник (2000) / [сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева]. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 147 с.
- Детинина, О. Б. (1987). Устойчивые словосочетания в детской речи / О. Б. Детинина // Детская речь как предмет лингвистического изучения. – Л., 1987, 160 с.
- Дьяченко, О. М. (1996). Развитие воображения дошкольников / О. М. Дьяченко. – М. : МО и ПК, ПИ РАО, 197 с.
- Залевская, А. А. (1990). Слово в лексиконе человека / А. А. Залевская. – Воронеж, С. 203.
- Ильенков, Э. В. (2008). О воображении / Э. В. Ильенков // Народное образование. – М. – № 3. – С. 24-28.
- Калмикова, Л. О. (2008). Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : [монографія] / Л. О. Калмикова. – К. : Фенікс, 497 с.
- Лурия А. Р. (1998). Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов н/Д : Изд-во «Феникс», 416 с.
- Люблинская, А. А. (1971). Детская психология / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 415 с.
- Мирошниченко, О. Ф. (1986). Особенности детской речи / О. Ф. Мирошниченко. – М., 75 с.
- Митькина, И. Н. (2001). Особенности овладения фразеологизмами детьми седьмого года жизни : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Митькина Ирина Николаевна. – М., 173 с.
- Петренко, В. Ф. (1988). Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – М., 207 с.
- Рубинштейн, С. Л. (1989). Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. – Т. 1. – С. 442-460.
- Синица, И. О. (1974). Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів : [монографія] / И. О. Синица. – К. : Радянська школа, 207 с.
- Терзиева, М. Т. (2009). Овладение фразеологизмами детьми подготовительной группы детского сада / М. Т. Терзиева // Современный детский сад. – № 2. – С. 28-34.
- Ужченко, В. Д. (2007). Фразеологія сучасної української мови : [навч. посіб.] / В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко. – К. : Знання, 494 с.

Фразеологічний словник української мови : В 2 кн. (1993). К.: Наукова думка.
Харченко, В. К. (1987). Семантика слова в детской речи : проблемы и наблюдения / В. К. Харченко // Детская речь как предмет лингвистического изучения. – Л., 160 с.

Чуковский, К. И. (1960). От двух до пяти / К. И. Чуковский. – М., 375 с.

Эльконин, Д. Б. (1964). Развитие речи / Д. Б. Эльконин // Психология детей дошкольного возраста. – М., С. 115-182.

Kalmykova, L. O. (2014). Ontogenesis of the vocal activity of children of the sixth year of life / L. O. Kalmykova // Psycholinguistics [collection of scientific works State Higher Educational Establishment «Pereyaslav-Khmelnytskyi state pedagogical university named after Hryhoriy Skovoroda»]. – PereyaslavKhmelnytskyi : «Видавництво КСВ», 2014. – Vol. 16. – p. 83-91.

References:

Beresneva, L. I., Dubrovskaya, L. A. & Ovchinnikova I. G. (1995). Assotsiatsii detey ot 6 do 10 let. Perm [in Russian].

Gvozdev, A. N. (1961). Voprosy izucheniya detskoj rechi. Moscow: APN RSFSR [in Russian].

Tseytlin, S. N. & Eliseeva, M. B. (2000). Govoryat deti. Sankt-Peterburg : RGPU im. A. I. Gertsena [in Russian].

Detinina, O. B. (1987). Ustoychivye slovosochetaniya v detskoj rechi. Detskaya rech kak predmet lingvisticheskogo izucheniya. Leningrad [in Russian].

Dyachenko, O. M. (1996). Razvitie voobrazheniya doshkolnikov. Moscow: MO i PK, PI RAO [in Russian].

Zalevskaya, A. A. (1990). Slovo v leksikone cheloveka. Voronezh [in Russian]. Ilyenkov, E. V. (1968). O voobrazhenii. Narodnoe obrazovanie, 3, 24-28 [in Russian].

Kalmikova, L. O. (2008). Psikhologiya formuvannya movlennevoï diyalnosti u ditey doshkolnogo viku. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].

Luriya, A. R. (1998). Yazyk i soznanie. Rostov n/D: Feniks [in Russian].

Lyublinskaya, A. A. (1971). Detskaya psikhologiya. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].

Miroshnichenko, O. F. (1986). Osobennosti detskoj rechi. Moscow. [in Russian].

Mitkina, I. N. (2001). Osobennosti ovladeniya frazeologizmami detmi sedmogo goda zhizni. Candidate's thesis. Moscow. [in Russian].

Petrenko, V. F. (1988). Psikhosemantika soznaniya. Moscow [in Russian]. Rubinshteyn, S. L. (1989). Osnovy obshchey psikhologii. (Vols. 1). Moscow. [in Russian].

Sinitsya, I. O. (1974). Psikhologiya usnogo movlennya uchniv 4-8 klasiv. Kyiv: Radyanska shkola [in Ukrainian].

Terzieva, M. T. (2009). Ovladenie frazeologizmami detmi podgotovitelnoy gruppy detskogo sada. Sovremenny detskiy sad, 2, 28-34 [in Russian].

Uzhchenko, V. D. & Uzhchenko, D. V. (2007). Frazeologiya suchasnoï ukraïnskoï movi. Kyiv: Znannya [in Ukrainian].

Frazeologichniy slovník ukraïnskoï movi (1993). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

Kharchenko, V. K. (1987). Semantika slova v detskoj rechi: problemy i nablyudeniya. Detskaya rech kak predmet lingvisticheskogo izucheniya. Leningrad [in Russian].

Chukovskiy, K. I. (1960). Ot dvukh do pyati. Moscow [in Russian].

Elkonin, D. B. (1964). Razvitie rechi. Psikhologiya detey doshkolnogo vozrasta, (pp. 115-182). Moscow [in Russian].

Kalmykova, L. O. (2014). Ontogenesis of the vocal activity of children of the sixth year of life. Psycholinguistics. (pp. 83-91). (Vol. 16). PereyaslavKhmelnytskyi : «Видавництво КСВ» [in Ukrainian].