10. Tebartz van Elst, L., Pick, M., Biscaldi, M. Fangmeier, T. Riedel, A. (2013). High-functioning autism spectrum disorder as a basic disorder in adult psychiatry and psychotherapy: psychopathological presentation, clinical relevance and therapeutic concepts. *European Archive of Psychiatry and Clinical Neurosciences, 263, 2, 189–196.*

11. Wire, V. (2005). Autistic Spectrum Disorders and learning foreign languages. *Support for Learning, 20, 3, 123−128.*

Наталія Харченко
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди
psycholing_lab@mail.ru

ПРОБЛЕМАТИКА АУДІЮВАННЯ УСНИХ РОЗГОРНУТИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ У КОНТЕКСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Received March, 15, 2014; Revised March, 18, 2014; Accepted March, 22, 2014

Анотація. У статті проаналізовано дослідження учених (Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін, Н. С. Карпинська, Л. О. Калмикова, О. М. Леонтьєв, В. С. Мухіна, О. І. Никифорова, Л. С. Славіна, Б. М. Теплов та ін.), присвячених проблемі особливостей аудіювання дітей дошкільного віку. З'ясовано, що проблема розвитку аудіювання дітей дошкільного віку нерозривно пов'язана з вивченням особливостей художньо-естетичного сприймання дітьми літературних творів та розуміння засобів художньої виразності, а також генезису розуміння дошкільниками усних розгорнутих висловлювань. Аналіз психолого-педагогічних, онтолінгвістичних і нечисленних психолінгвістичних досліджень засвідчив достатньо широкі потенційні можливості дітей дошкільного віку щодо сприймання й розуміння усних розгорнутих висловлювань. Проте психолінгвістичні закономірності й механізми розвитку у дітей діяльності аудіювання на сьогодні недостатньо вивчені.

Ключові слова: *аудіювання, сприймання мовлення, розуміння мовлення, усне розгорнуте висловлювання, текст, дошкільники.*

Kharchenko, Nataliya. Listening of the oral extended expressions in the context of preschoolers' speech development.

Abstract. The paper is focused on the analysis of the researches by L. S. Vygotsky, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin, N. S. Karpinskaya, L. A. Kalmykova, A. V. Leontiev, V. S. Mukhina, A. I. Nikiforova, L. S. Slavina, B. M. Teplov in the context of listening skills of preschool children. It has been proved that the problem of listening skills development in preschool children is closely related to the study of artistic-aesthetic perception features of literary texts and understanding the means of expressiveness by children along with the genesis of understanding extended utterances by preschoolers. Analysis of psychological, psycho-pedagogical, ontolinguistic and not numerous psycholinguistic researches showed potential of preschoolers to perceive and understand the extended utterances.

Keywords: *listening, perception of speech, understanding of speech, utterance, text, preschoolers.*

© *Харченко Н., 2014*

Харченко Наталья. Проблематика аудирования устных развернутых высказываний в контексте речевого развития дошкольников.

Аннотация. В статье проанализированы исследования ученых (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Н. С. Карпинская, Л. А. Калмыкова, А. М. Леонтьев, В. С. Мухина, А. И. Никифорова, Л. С. Славина, Б. М. Теплов и др.), посвящённые проблеме особенностей аудирования детей дошкольного возраста. Установлено, что проблема развития аудирования детей дошкольного возраста неразрывно связана с изучением особенностей художественно-эстетического восприятия детьми литературных текстов и понимания средств художественной выразительности, а также генезиса понимания дошкольниками устных развернутых высказываний. Анализ психологических, психолого-педагогических, онто-лингвистических и немногочисленных психолингвистических исследований показал достаточно широкие потенциальные возможности детей дошкольного возраста к восприятию и пониманию устных развернутых высказываний.

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

Вступ

На сучасному етапі розвитку психологічної науки проблема аудіювання не перестає бути актуальною, але змінюється підхід до її вивчення: усвідомлюється комплексний характер її дослідження, потреба творчого співробітництва учених різних галузей знань (психологів, психолінгвістів, педагогів, лінгводидактів, онтолінгвістів та ін.)

Проблема аудіювання дошкільниками усного мовлення (зв'язних розгорнутих висловлювань, текстів) перебуває в «полі зору» наукових інтересів психологів, педагогів, онтолінгвістів, психолінгвістів (Д. М. Арановська-Дубовис, О. Г. Бієва, А. М. Богуш, М. Б. Єлисєєва, Л. О. Калмикова, О. М. Концева, Т. О. Круглякова, А. Д. Малахова О. І. Никифорова, Л. С. Славіна, Т. І. Титаренко, Н. А. Циванюк, О. С. Ушакова, Є. О. Фльоріна, О. Ф.Яковлічева та ін.).

Мета статті – здійснити науково-теоретичний аналіз досліджень, присвячених проблемі аудіювання дошкільниками усних розгорнутих висловлювань.

Методи дослідження

Аналіз, синтез, порівняння, узагальнення ідей із наукових джерел.

Процедура дослідження

Дослідження проблеми розвитку аудіювання дошкільників нерозривно пов'язано з вивченням особливостей художньо-естетичного сприймання дітьми літературних творів. У працях науковців (Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін, Н. С. Карпинська, О. М. Леонтьєв, В. С. Мухіна, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов та ін.) наголошується на творчому, духовно-ціннісному характері художнього сприймання. Так, О. В. Запорожець зауважив, що «художньо-естетичне сприймання є складною психічною діяльністю, котра своєрідно поєднує в собі як інтелектуальні, пізнавальні, так і емоційно-вольові мотиви (Zaporozhec 1986: 68)». Подібний погляд висловлює Л. С. Виготський, який зазначає: «Процес сприймання літературного твору включає три складники – письменник, твір і читач. Читання і слухання літературного твору є лише первинною

діяльністю читача. Праця читача така ж трудомістка, як і праця письменника. Художній твір доступний сприйманню далеко не кожного, сприймання літературного твору є складною й тяжкою психологічною роботою (Vygotsky 1991: 278)». На думку О. М. Леонтьєва, художнє сприймання – це процес духовно-ціннісної орієнтації людини у світі, акт становлення образу світу, що набуває додаткові виміри «особистісного смислу», суто індивідуального духовно-ціннісного відношення людини до окремих явищ і світу в цілому (Leontyev 1947). В. С. Мухіна зазначає, що «сприймання художньої літератури має творчий характер; виражається в суб'єктивно емоційному й перетворювальному ставленні дитини до літературного твору (Muhina 1997)».

Художнє сприймання, як уважають П. П. Блонський, А. М. Богуш, Н. О. Ветлугіна, Л. С. Виготський, Н. В. Гавриш, О. В. Запорожець, С. Л. Рубінштейн, Н. С. Карпинська, О. І. Никифорова, Б. М. Теплов, Є. О. Фльоріна, П. М. Якобсон та інші вчені, є результатом розвитку особистості. Воно не дається людині від народження. Зародки художнього сприймання проявляються вже в дошкільному віці. Вирішальну роль у розвитку цієї здатності науковці відводять вихованню і навчанню. У цьому зв'язку Л. С. Виготський пише: «Питання відносно культури художнього сприймання до останнього часу залишалося найменш розробленим, тому що педагоги і не підозрювали всієї його складності й не думали про те, що тут є проблема. Слухати й отримувати задоволення – здавалося такою нехитрою психічною роботою, при якій взагалі немає потреби в жодному спеціальному навчанні. Між тим саме це складає головну мету й завдання загального виховання» (Vygotsky 1991: 292). Далі вчений продовжує: «І оскільки розуміння художнього твору виявляється нездійсненним прийомами логічного тлумачення, воно потребує особливого, спеціального вправляння, вироблення особливих умінь відтворення художнього твору» (Vygotsky 1991: 293).

Механізм художнього сприймання Л. С. Виготський описує так: «…художній твір сприймається… через складну внутрішню діяльність, у якій слухання є тільки першим моментом, поштовхом, основним імпульсом… Із представлених зовнішніх вражень слухач самостійно будує й створює естетичний об'єкт... Усі ті зміст і почуття, які ми пов'язуємо з об'єктом мистецтва, заключні не в ньому, але привносяться нами» (Vygotsky 1991: 278–279).

Заслуговують на увагу наукові погляди Л. С. Виготського на проблему співвідношення свідомого й несвідомого в акті художнього сприймання. На думку вченого, художнє сприймання – творчий акт, котрий неможливо відтворити через суто свідомі операції, хоча з нього не виключені «свідомі моменти й сили»; він обов'язково включає «акти раціонального пізнання, розуміння, впізнавання, асоціації (Vygotsky 1986: 325)». Отже, свідоме й несвідоме неподільні в цілісному сприйманні художнього твору.

На думку вчених (Л. С. Виготський, О. В. Запорожець, С. Л. Рубінштейн, Н. С. Карпинська, О. І. Никифорова, Л. С. Славіна, Б. М. Теплов та ін.) сприймання художньої літератури носить активний характер. «Ефективність розуміння в дошкільному дитинстві, – наголошує Д. Б. Ельконін, – залежить від

ступеня входження дитини в ситуацію активної взаємодії з героєм, активного сприяння йому (Jel'konin 2007: 238)». О. В. Запорожець переконаний, що сприймання художньої літератури – це творчий вольовий процес, котрий передбачає не пасивну рецепцію, а діяльність, що втілюється у внутрішній співучасті, співпереживанні героям, в уявному перенесенні на себе подій, учинків, «мисленнєвих діях», у результаті чого виникає ефект особистої участі в подіях (Zaporozhets 1986: 71).

Активність дитини в сприйманні художнього твору виявляється по-різному. По-перше, у намаганні практично впливати на твір мистецтва: «діти псують ілюстрації, замальовують зображення негативних героїв (Zaporozhec 1986: 71)». По-друге, співучасть проявляється у «творчому перетворенні дитиною прочитаного, що проявляється в імітації процесу читання в егоцентричному мовленні («мовленні для себе»), варіаціях на тему прочитаного, …складанні власних казок і віршів на основі прослуханого (Eliseeva 2008: 36; 40)». По-третє, «…думки й почуття, викликані казкою, проявляються в розповідях, іграх, малюванні дітей (Zaporozhets 1986: 73)». По-четверте, як відзначає М. Б. Єлисєєва, дошкільники проявляють активність сприймання у мріях, породжених книгами (стати Мальвіною, навчитися літати як Пітер Пен). Але в міру дорослішання процес читання стає інтимнішим. «Оскільки дитина поступово засвоює межу між життям і реальністю, мрії, пов'язані з художньою (особливо казковою) літературою, зникають: дитина починає сприймати світ, зображений у книгах, як іншу реальність (Eliseeva 2008: 41)». По-п'яте, активність дітей у сприйманні тексту проявляється також у запитаннях, які вони ставлять під час та після читання; в інтересі до негативних героїв; у підвищеній емоційності художнього сприймання.

Є. О. Фльоріна називала характерною рисою художнього сприймання єдність «чуттєвого» й «мисленнєвого». Вона зазначає: «У самому процесі слухання художнього твору думка й почуття виступають нероздільно» (Fljorina 1961: 282). Літературний твір, переконана вчена, пробуджуючи мисленнєвий процес за допомогою слова, водночас забезпечує багатство чуттєвого сприймання. «Чуттєвий образ», викликаний художнім твором, полегшує розуміння дітьми ідей, робить їх конкретними й переконливими (Fljorina 1961: 292-293).

М. Б. Єлісєєва в праці «Книга в восприятии ребёнка от рождения до 7 лет» основною відмінною рисою художнього сприймання й поведінки дитини називає переважання «практичного» над «умовним», першого плану над другим. Дитина раннього віку ставиться до художнього твору як до дійсності, ототожнюючи «вторинну дійсність» з «первинною», справжньою. Поступово реальність і вигадка диференціюються в її свідомості, але практичний план домінує над умовним упродовж усього дошкільного дитинства. Учена переконана, для того, щоб дитина відійшла від наївного реалізму, щоб у її свідомості з'явився другий план, потрібен естетичний досвід сприймання літературних творів. Цей досвід накопичується в міру збільшення кількості прослуханих літературних творів (Eliseeva 2008: 21).

На думку Л. С. Виготського, О. В. Запорожця, Д. Б. Ельконіна, Н. С. Карпинської, Г. О. Люблінської, В. С. Мухіної, Б. М. Теплова, П. М. Якобсона та інших учених, необхідною умовою розвитку художньо-естетичного сприймання є емоційне забарвлення сприйнятого, активне емоційне вираження ставлення до нього. «Діти, – пише Г. О. Люблінська, – відповідають на прослухану розповідь своїми емоціями… Їхні переживання виражаються в багатій міміці, у нерівному диханні, у зміні кольору обличчя і т. д. (Lyublinskaya 1965: 279–280)». Дослідження Н. С. Карпинської засвідчили, що емоції, котрі виникають у ході слухання літературних творів, діти виявляють безпосередньо. «Посмішки, сміх, радісні вигуки, різноманітні жести, виразна міміка супроводжує читання творів у дитячому садку (Karpinskaja 1972: 65)». Тому дуже важливо розвивати в дітей емоційну чутливість до героїв і фактів твору. За цих умов, зазначає Н. С. Карпинська, у дітей під впливом виховання формується здатність до елементарного аналізу літературного твору, вміння у тій чи іншій формі виявити своє ставлення до героїв, їх поведінки, дати їм свою оцінку. Водночa, наголошує вчена, у дошкільному дитинстві дитячі емоції нестійкі, тому потрібно їх підтримувати й поглиблювати, «вести дітей від емоційного сприймання казки до осмислення її ідейного змісту (Karpinskaya 1972: 63)».

В. С. Мухіна переконана, що художнє сприймання характеризується емоційним включенням, багатоваріантністю, свободою інтерпретації. Учена встановила, що сприймання дошкільниками літературного твору залежить від низки причин. З одного боку, конкретний текст дитина сприймає у своїй цілісності й унікальності. Казка, яку вона почула, природна й неповторна. З іншого боку, дитина знає й інші казки, її літературний досвід достатньо широкий. Цей літературний досвід загалом та окремі його елементи можуть впливати на характер і способи сприймання конкретно і літературного твору, всього навколишнього світу, і всієї системи образних уявлень (Muhina 1997).

Психологи й педагоги (А. М. Богуш, Н. О. Ветлугіна, Л. С. Виготський, Н. В. Гавриш, О. В. Запорожець, Н. С. Карпинська, О. С. Монке, О. І. Никифорова, С. Л. Славіна, Б. М. Теплов, Є. О. Фльоріна, П. М. Якобсон та ін.) встановили, що в процесі розвитку художньо-естетичного сприймання зароджується оцінка сприйнятого, оцінно-етичні судження. Експериментальні дослідження вчених довели, що в самому процесі слухання художнього твору думка дитини та її почуття виступають нероздільно, оскільки в дитини вже існує певна оцінка конкретного героя. На думку Б.М. Теплова, «хоча оцінні судження дошкільників ще примітивні, але вони свідчать про зародження вміння не тільки відчути красиве, а й оцінити («як красиво», «дуже гарно»). …У процесі сприймання художнього твору, зазначає вчений, має значення не лише загальне ставлення до всього твору, а й характер відношення, оцінка дитиною окремих героїв» (Teplov 1947).

Л. С. Виготський переконаний, що «оцінювання мистецтва буде кожного разу залежати від того психологічного розуміння, з яким ми підійдемо до мистецтва» (Vygotsky 1991: 301). Ось чому, на нашу думку, надзвичайно важливо враховувати

те, з яким психологічним настроєм, станом дитина «підійде» до сприймання художнього твору.

Сприймання художнього твору – складний психічний процес, що передбачає здатність дізнатися, зрозуміти. Особливості розуміння дітьми змісту літературних творів та засобів художньої виразності досліджували Д. М. Арановська-Дубовис, А. М. Богуш, Є. В. Бодрова, Н. В. Гавриш, О. В. Запорожець, Л. С. Славіна, Н. О. Карпинська, Н. Г. Морозова, О. І. Никифорова, О. С. Ушакова, Є. О. Фльоріна та ін.

Н. Г. Морозова встановила, що розуміння художнього твору проходить два ступені протягом дошкільного періоду. Перша – розуміння «плану значення» (розуміння дітьми лише фактологічного змісту художнього твору). Проте вчена наголошує, що розуміння фактів, фабули і навіть висновки із фактів ще не є повним розумінням, а тому не дає можливості слухачеві проникнути в глибинні зв'язки й відношення. Друга – розуміння «плану смислу» (передбачає проникнення в підтекст з опорою на виразні засоби мови). «Істинне розуміння художнього твору – це проникнення в його смисл (Morozova 1947: 191–193)». Н. Г. Морозова переконана, що розуміння значення і розуміння смислу ставлять достатньо різні вимоги до слухача. Розуміння «плану значення» залежить передовсім від рівня мовного розвитку реципієнта, від ступеня й характеру оволодіння системою значень слів і словосполучень, від характеру оволодіння мовленням як живим процесом особистості. Під час опанування стилістичних, інтонаційних компонентів стає доступним мотиваційно-афективне, особисте ставлення до матеріалу слухання, тобто смисловий план мовлення. Розуміння «плану смислу» залежить від рівня розвитку особистості – від усього ходу розвитку свідомості людини та її особистісних якостей (Morozova 1947: 193–194).

О. В. Запорожець приділив особливу увагу аналізу розуміння казки дітьми дошкільного віку. У процесі сприймання казки вчений убачав мисленнєву діяльність з усіма її елементами: мотивами, цілями, засобами, результатами. Він зазначав: «Незважаючи на яскравість описів і пригод, у які потрапляють герої творів, дошкільників досить рано починає захоплювати внутрішній, смисловий бік художніх текстів, поступово їм відкривається ідейний зміст творів, розуміння якого можливе за умови сформованості в дітей мисленнєвих операцій і пізнавальної діяльності, виникнення в дошкільників певних реалістичних тенденцій. Глибина розуміння дітьми літературних творів зростає в міру того, як ускладнюється діяльність дитини (Zaporozhets 1948: 34–41)». Перші кроки, котрі робить дитина на шляху розуміння художнього твору, можуть суттєво вплинути на формування її особистості, на її моральний розвиток. Художня література сприяє усвідомленню морального смислу людських учинків, допомагає прийняти високі суспільні мотиви героїв художніх творів (Zaporozhets 1986: 76). Упродовж дошкільного віку, переконаний О. В. Запорожець, дитина проходить довгий шлях у розвитку власного ставлення до художнього твору: від безпосередньої наївної участі в подіях твору до складніших форм естетичного сприймання. Формування цієї діяльності впливає на психічний розвиток дітей.

У низці робіт з'ясовуються особливості розуміння дітьми дошкільного віку різних видів мовного матеріалу (Aranovskaja-Dubovis 1955; Karpinskaya 1972; Kontseva 1940; Repina 1959; Slavina 1947; Civanjuk 1974; Jakovlicheva 1953). Так, експериментальні дослідження Д. М. Арановської-Дубовис показали, що вже діти молодшого дошкільного віку здатні зрозуміти зміст казки. У старшому дошкільному віці їм доступна фабула казки, а також розуміння внутрішнього світу героїв, мотиви їх вчинків та поведінки. Але таке розуміння досягається лише за умови самостійного розв'язання дитиною проблеми, яку порушує у творі автор казки (Aranovskaya-Dubovis 1955).

Л. С. Славіна досліджувала розуміння дітьми раннього віку нескладних розповідей. Вона встановила, що хоча дво-трирічні діти часто не розуміють оповідання, що не пов'язані з конкретною наочною ситуацією, проте в них можна виховувати вміння слухати й розуміти усне розгорнуте висловлювання, відірване від такої ситуації. Нерозуміння, котре простежується в дітей цього віку, зумовлене, на думку вченої, не обмеженістю інтелектуальних можливостей дітей раннього віку, а їхнім специфічним (особливим) ставленням до мовлення: діти звикають розуміти мовлення, пов'язане з ситуацією дії. Л. С. Славіна довела, що розвиток слухання потребує відходу від звичного ситуативного сприймання. Дітей можна навчити слухати мовлення дорослих не з погляду стимулювання до дії, а з настановою на розуміння її змісту. Для цього потрібно включати в мовленнєву роботу з дво-трирічними дітьми невеликі за обсягом розповіді сюжетного характеру, відповідно вибудуваних (дії персонажів мають бути настільки розгорнуті, щоб дітям були зрозумілі їх зміст). Саме такі розповіді дають можливість малюкам перейти від розуміння ситуативного мовлення до розуміння розповідей, що виходять за межі наочної ситуації. На думку вченої, п'ятирічні діти сприймають літературні твори більш осмислено. Вони можуть установити причинні зв'язки в тексті, розкрити мотиви вчинків героїв, оцінити їх. У цьому віці в дошкільників виникає інтерес до змісту твору, бажання проникнути в його смисл. Розуміння дошкільниками розповіді зумовлене двома факторами: по-перше, рівнем мовленнєвого розвитку дошкільника; по-друге, ступенем ознайомлення дитини з ситуацією, про яку йдеться в тексті (Slavina 1947: 41–79).

Учені (Д. М. Арановська-Дубовис, О. В. Запорожець, Н. С. Карпинська, О. І. Фльоріна, Н. А. Циванюк та ін.) довели, що сприймання й розуміння дітьми літературних творів опосередковане їхнім життєвим досвідом, знаннями. Так, Н. А. Циванюк наголошує, що три-чотирирічні діти розуміють основні факти текстів, встановлюють динаміку подій, але тих, що пов'язані з їхнім власним досвідом. Ті елементи розповідей, які незнайомі дітям із власного досвіду, не викликають у них жодних наочних уявлень (Civanjuk 1974).

Н. С. Карпинська дослідила, що в процесі слухання віршів, оповідань, казок діти сприймають не просто текст і окремі його слова, речення; в ході слухання у них виникають асоціації з явищами дійсності, котрі сприймалися дошкільниками в житті. Учена наголошує: «Що міцнішим є зв'язок між змістом художнього твору й життєвим досвідом дошкільників, то емоційніше їхнє сприймання (Karpinskaja 1972: 63)». Зазначимо, що на таку тенденцію вказують і педагоги,

відзначаючи, що літературні факти, які збігаються з життєвими уявленнями дітей, легко й правильно усвідомлюються ними. Факти, що суперечать дитячому досвіду, не збігаються з ним, часто не усвідомлюються дітьми (Gurovich, Beregovaja, Loginova 1992: 8). Ці спостереження, на думку Т. О. Круглякової, зберігаються й відносно сприймання дітьми незрозумілих окремих слів і конструкцій (Kruglyakova 2006: 16).

Із цього питання Г. О. Люблінська висловлює переконання в тому, що, ведучи розмову про природу й умови розуміння дитиною змісту художнього твору, було б великою помилкою бачити причину лише в наявності або відсутності потрібних життєвих знань. Не тільки в 4–5-річної дитини, а й у дитини молодшого віку сформоване деяке відношення до різних людей і окремих фактів дійсності. Це відношення може бути більше або менше яскраво вираженим, більше або менше усвідомленим, але його не можна ігнорувати, говорячи про досвід дітей. Цей фактор відіграє велику роль у процесі розуміння (Lyublinskaya 1965: 279). Учена зазначає, що вихователі досить часто переоцінюють зовнішню привабливість і нарядність та не завжди приділяють належну увагу формуванню емоційного ставлення (відношення) дітей передовсім до особливостей поведінки людини (або тварини), про яку йдеться в казці чи оповіданні. Розвиток такого обґрунтованого ставлення «спирається на систему набутих знань і проявляється в характері розуміння дитиною тієї чи тієї події, того чи того вчинку. Таке обґрунтоване розуміння стає основою для розвитку дитячого світобачення. Воно виражається не лише в системі понять, а й у різноманітних почуттях дитини (Ljublinskaja 1965: 281)».

Результати досліджень О. Г. Бієвої, О. В. Запорожця, Л. С. Славіної, Г. Я. Кудріної, О. І. Никифорової засвідчують, що механізми розуміння дошкільниками тексту починають формуватися в чотири-п’ятирічних дітей. Саме в цей період свого когнітивного розвитку, на думку О. Г. Бієвої, «починають функціонувати механізми формування цілісного образу смислового змісту сприйнятого тексту. Текст починає сприйматися не як набір окремих висловлювань, а як змістова єдність, елементи якого поєднані предметними зв’язками» (Bieva 1984: 125). О. Г. Бієва довела, що розуміння тексту в онтогенезі виступає як особливий вид мовленнєво-мисленнєвої діяльності, яка управляється особливими механізмами – обробкою мовленнєвої інформації за принципом денотації, а також процесами «впливу й поєднання смислів» (за Л. С. Виготським), що дає змогу, на думку вченої, здійснювати перехід від мовної форми тексту до динамічної його моделі, яка відображає фрагмент предметної діяльності (Bieva 1984).

Ученими (О. В. Запорожець, Т. О. Круглякова, О. І. Никифорова, С. Л. Рубінштейн, Л. С. Славіна, К. Є. Хоменко та ін.) було з’ясовано, що глибина, адекватність та результат розуміння усного повідомлення значною мірою залежать від мотивації мовленнєвої діяльності дитини. Мотивація, створення відповідної установки призводять до розуміння тих моментів, які раніше були недоступними для дитини. Ступінь адекватності розуміння мовленнєвого висловлювання, на думку Т.О. Круглякової, варіюється залежно від того, яку мету

було поставлено перед дитиною: виразити власну думку, зрозуміти, переказати (Kruglyakova 2006: 54).

Досліджуючи психологічні аспекти розуміння дітьми літературних творів, Є. В. Бодрова встановила, що п'яти-шестирічні дошкільники здатні зрозуміти текст, зміст якого відображає складну динаміку взаємовідносин персонажів. При цьому діти не лише розуміють зовнішню послідовність подій, які складають фабулу оповідання, а й можуть установити причини, що зумовили відповідні події, розкрити основні мотиви поведінки героїв художнього твору (Bodrova 1981: 120).

А. Д. Малахова довела, що високий рівень розуміння дітьми усного мовлення обумовлений тісною взаємодією двох основних кодів мислення – образного й вербального, їх взаємними переходами, взаємопідтримкою в процесах мислення, у результаті чого суб'єкт може доповнити інформацію, якої не вистачає (Malahova 1981: 73).

Досліджуючи модифікації віршованого тексту в мовленнєвій діяльності дошкільників, Т. О. Круглякова встановила, що для адекватного розуміння дітьми текстів потрібен, по-перше, збіг тезауруса письменника й слухача. Якщо дитина незнайома зі словами, вживаними в тексті, вона не зможе правильно зрозуміти його. По-друге, володіння дитиною певним рівнем знань про представлену у творі затекстову реальність. По-третє, наявність механізмів сприймання і породження мовлення, існування єдиного механізму еквівалентних замін (Kruglyakova 2006: 63).

За даними психолінгвістичних досліджень Л. О. Калмикової, у процесі сприймання окремого висловлювання в дошкільників переважають семантичні операції. За інформацією, що сприймається, дитина бачить і відтворює реальну ситуацію, відображену в мовних одиницях. Дошкільник сприймає й розуміє не повідомлення в його мовному формально-граматичному оформленні, а бачить через нього світ речей, явищ, дій, ознак, ситуацій дійсності. І в цьому йому допомагає смисл, виокремлений і відтворений ним зі сприйнятого висловлювання. Водгочас, зазначає вчена, смисл окремих фраз у висловлюванні, які мають глибокий підтекст, діти дошкільного віку не розуміють, вони сприймають його безпосередньо в прямому значенні. Специфіка сприймання дітьми усних повідомлень, зазначає Л. О. Калмикова, полягає в тому, що діти-слухачі ніколи не намагаються зрозуміти окремі слова або ізольовані фрази, які відіграють роль допоміжних операцій. Вони намагаються розшифрувати значення повідомлення (Kalmykova 2008: 238–243).

Т. В. Ахутіна пропонує нове для науки й практики психолінгвістичне визначення розвитку мовлення, який здійснюється в аспекті оволодіння вмінням «слухати» своє мовлення й оцінювати, чи достатньо повно й адекватно воно передає ситуацію, що уявляється. На перших стадіях оволодіння мистецтвом мовлення в ролі такого слухача виступає дорослий, який ставить відповідні запитання. Поступово дитина навчається передбачати ці запитання дорослого, стаючи собі контролером-слухачем, що стежить за повнотою і достатністю вираження. Отже, у процесі розвитку мовлення відбувається інтеріоризація

діалогу мовця і слухача, який об'єднується у внутрішньомовленнєвий діалог думки та слова (Akhutina 2002).

Висновки

Аналіз психолого-педагогічних, онтолінгвістичних та нечисленних психолінгвістичних досліджень засвідчив достатньо широкі потенційні можливості дітей дошкільного віку щодо сприймання і розуміння усних розгорнутих висловлювань. Проте психолінгвістичні закономірності й механізми розвитку в дітей діяльності аудіювання на сьогодні недостатньо вивчені.

Література

References

1. Aranovskaya-Dubovis, D. M. (1955). Ponimanie skazki doshkol'nikom [Understanding of tale by a preschooler]. *Doshkol'noe Vospitanie, 10, 33-40.*

2. Akhutina, T. V. (2002). Neirolingvisticheskiy analiz dinamicheskoj afazii. O mehanizmah postroeniya vyskazyvaniya [Neurolinguistic analysis of dynamic aphasia. On the mechanisms of building the utterance]. Moscow: Terevinf.

3. Bieva, E. G. (1984). Faktory, vlijajushhie na ponimanie tekstov (na materiale detskoj rechi) [Factors influencing understanding of texts (on the material of chil's speech)]. Ph.D. thesis: 10.02.19. Moscow.

4. Bodrova, E.V. (1981). Psihologicheskie aspekty ponimanija literaturnyh tekstov doshkol'nikami [Psychological aspects of understanding the literary texts]. *Voprosy Psihologii, 5, 116-120.*

5. Vygotsky, L. S. (1991). Pedagogicheskaja psihologija [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogika-Press.

6. Vygotsky, L. S. (1986). Psihologija iskusstva [Psychology of art]. Moscow: Iskusstvo.

7. Gurovich, L. M. (1973). Ponimanie obraza literaturnogo geroja det'mi starshego doshkol'nogo vozrasta (6-7 let) [Understanding the image of a literary hero by children of a senior preschool age (6–7 years)]. Avtoref. dis. na soisk. uchenoj stepeni kand. ped. nauk. Moscow.

8. Gurovich L. M., Beregovaya L.B., Loginova V.I. (1992). Rebyonok i Kniga [Child and a Book]. S.-Petersburg.

9. Eliseeva, M. B. (2008). Kniga v vosprijatii rebionka ot rozhdeniya do 7 let [Book in child's perception from birth to 7 years]. Moscow: TC Sfera.

10. Zaporozhets, A. V. (1986). Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]: V 2-h t. T. 1. Psihicheskoe razvitie rebjonka. Moscow: Pedagogika.

11. Zaporozhets, A. V. (1948). Psihologija vosprijatija skazki rebjonkom-doshkol'nikom [Psychology of perception the tales by a preschooler]. *Doshkol'noe Vospitanie, 9, 34-41.*

12. Kalmykova, L. O. (2008). Psihologiya formuvannia movlennєvoї dijal'nosti ditei doshkil'noho viku [Psychology of Forming Speech Activity of Preschool Children]. Kyiv: Feniks.

13. Karpinskaya, N. S. (1972). Hudozhestvennoe slovo v vospitanii detej [Literary word in children's upbringing]. Moscow: Pedagogika.

14. Kontseva, O. M. (1940). Rozuminnja ditinoju bajki [Understanding the fable by a child]. *Praci Respublikanskoyi Naukovoyi Konferenciї z Pedagogiki i Psihologiї. T.II.* Psihologiya. *135-145.*

15. Kruglyakova, T. A. (2006). Modifikacija stihotvornogo teksta v rechevoj dejatel'nosti rebjonka [Modification of expressed in verse text in speech activity of a child]: Ph.D. thesis: 10.02.19. S.-Petersburg.

16. Leontyev, A. N. (1947). Psihologicheskie voprosy soznatel'nosti uchenija [Psychological questions of conscious teaching]. *Voprosy Psihologi Ponimanija*. – Moscow: APN RSFSR. Vyp. 7.

17. Lyublinskaya, A. A. (1965). Ocherki psihicheskogo razvitija rebjonka [Essays of child's mental development]. Moscow: Prosveshhenie.

18. Malahova, A. D. (1981). Vzaimodejstvie obraznyh i verbal'nyh komponentov v processe ponimanija [Interaction of imaginative and verbal components in the process of understanding]. *Voprosy psihologii, 5, 63-73.*

19. Morozova, N. G. (1947). O ponimanii teksta [On understanding the text]. *Izvestija APN RSFSR*. Vyp. 7: *Voprosy Psihologii Ponimaniya, 191-240.*

20. Muhina, V. S. (1997) Vozrastnaja psihologija [Developmental Psychology]. Moscow.

21. Nikiforova, O. I. (1969). Psihologicheskie voprosy vosprijatija hudozhestvennoj literatury [Psychological problems of belles-letters perception]. Doctor of Psychology thesis: 19.00.07.APN SSSR, NII psihologii. Moscow.

22. Repina, T. A. (1959). Rol' illustracii v ponimanii hudozhestvennogo teksta det'mi doshkol'nogo vozrasta [Role of illustration in understanding of literary text by children of a preschool age]. *Voprosy Psihologii, 1, 127-140.*

23. Slavina, L. S. (1947). Ponimanie ustnogo rasskaza det'mi rannego vozrasta [Understanding of oral narration by the children of early age]. *Izv. APN RSFSR, 7, 41-79.*

24. Teplov, B. M. (1947). Psihologicheskie voprosy hudozhestvennogo vospitanija [Psychological problems of artistic upbringing]. *Izvestija APN RSFSR*, #. 11.

25. Fliorina, E. A. (1961). Jesteticheskoe vospitanie doshkol'nikov [Aesthetic upbringing of preschoolers]. Moscow: APN RSFSR.

26. Civanjuk, N. A. (1974). Nekotorye osobennosti vosprijatija skazki det'mi 3-4 let [Some features of perception the tale by 3-4 years old children]. *Doshkolnoye Vospitanie, 6, 41-45.*

27. Jel'konin, D. B. (2007). Detskaja psihologija [Psychology of a child]. B. D. Jel'konin, Ed. – Moscow: Akademiya.

28. Jakovlicheva, A. F. (1953). Znachenie teksta i risunka, ih vzaimootnoshenij dlja ponimanija rebjonkom doshkol'nogo vozrasta detskoj knigi [The value of text and a picture, their interrelations for understanding by a child of a preschool age of a childish book. Ph.D. thesis]. Moscow.

Олександр Холод
Київський національний університет культури і мистецтв
akholod@ukr.net

ДИСКУРС МУЛЬТИМЕДІА ЯК ЕЛЕМЕНТ МУЛЬТИКУЛЬТУРИ

Received March, 17, 2014; Revised March, 18, 2014; Accepted March, 26, 2014

Анотація. Сьогодні з'ясування ступеня впливу мультимедіа недостатньо, оскільки необхідно знаходити відповідь на питання про те, як дискурс мультимедіа як елемент мультикультури в мультисуспільстві («нова електронна культура» – термін М. Кастельса) пов'язаний із трансформацією (зміною) свідомості суспільства. Необхідно аналізувати інмутаційні та мутаційні (терміни О. Холода) зміни у свідомості індивідів, які, певно не підозрюючи цього, здійснюють «тиху зміну» мислетворення людини і за рахунок цього – структури світопорядку. Виникають і інші питання: чи вважати нинішні телевізійні масмедіа провокаційними, таким, що наштовхують суспільство на негативні сценарії поведінки? Чи псує телебачення свідомість суспільства, чи вносить негативні (інмутаційні) зміни в його поведінку, спонукаючи до інмутаційної трансформації свідомості? У пошуках відповіді на поставлені питання здійснено дослідження, мета якого − з'ясувати кореляції факторів «нова електронна культура» й «трансформація свідомості».

© Холод О., 2014