

6. Моляко В.О. Концепція творчого сприймання // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості і: рб. наук. праць ; [за ред. В.О. Моляко]. – Т.12. – Вип.5. – Ч.І. – Ж. : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2008. – С. 7–14.

7. Мухина В.С. Восприятие рисунка // Детская психология. – М. : Просвещение, 1985. – С. 236–238.

8. Пироженко Т.А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка. – К. : Нора-принт, 2002. – 310 с.

9. Система эстетического воспитания в детском саду / Под общ. ред. Н.А. Ветлугиной. – М. : Просвещение, 1977. – 372 с.

Ваганова Н.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СПРИЙМАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлены результаты исследования психологических особенностей творческого восприятия и понимания дошкольниками сюжетных картин. Показано, что развитие художественного восприятия в дошкольном возрасте происходит по нескольким направлениям – развитие эстетической восприимчивости, формирование эстетических чувств и развития способности к интерпретации картин, пониманию изображенного.

Ключевые слова: творческое восприятие, понимание, эстетическое развитие, дошкольный возраст.

Vaganova N.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ARTISTIC PERCEPTION IN PRESCHOOL AGE

In the article the results of investigation of psychological peculiarities of creative perception and of understanding of pictures by pre-school children are presented. It is shown that development of artistic perception in preschool age is development of aesthetic receptivity, forming of aesthetic senses and development of ability for interpretation of pictures, understanding of represented.

Keywords: creative perception, understanding, aesthetic development, pre-school age

УДК 81'23

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТА УМОВ МЕТАМОВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дем'яненко С.

У статті представлено результати проведеного діагностичного вивчення метамовного розвитку дітей старшого дошкільного віку за когнітивним, репродуктивним і рефлексивним критеріями. Проаналізовано отриманий емпіричний матеріал, що дозволило встановити деякі особливості та умови природного метамовного розвитку старших дошкільників.

Ключові слова: метамова, метамовний розвиток, мовні одиниці, мовні поняття, істотні ознаки, діти старшого дошкільного віку.

Постановка проблеми. Сучасні психологічні дослідження стверджують, що мовна система має засвоюватися свідомо і тільки усвідомлено може виступати в якості орієнтувальної основи для формування метамовної діяльності дітей. Метамовну діяльність дітей вчені розуміють як здібність до усвідомленої діяльності над мовою (як об'єктом діяльності), здібність усвідомлювати мову як предмет оцінки і контролювати свою мовленнєву діяльність. Прояв метамовної діяльності є не що інше як виникнення інновацій, наприклад, словотвірних, самостійного мовного конструювання. За такого підходу вчених до даної проблеми, як стверджує Г. Добрава, метамовна діяльність наявна уже у дітей дошкільного віку. Відтак, діти дошкільного віку здатні “звертати увагу на мовні факти і робити їх предметом своїх висловлювань” [2, с.182].

Актуальність дослідження. Глумачення дітьми мовних одиниць – один із проявів метамовної діяльності, яка розвивається в дитячому віці, і є надзвичайно важливою для мовного розвитку дитини. У період засвоєння дітьми мови формуються перші метамовні навички, які виявляються в їхніх роздумах про мовні факти, які носять творчий характер і відображають становлення мовної особистості дитини. Освоюючи мову, дитина вдається до метамовної і метакогнитивної діяльності, спираючись на одиниці ядра лексику як орієнтири, функціонально достатні для розуміння і спілкування. Ядро лексику є природним метаутворенням, а його одиниці (слова, звуки, склади, речення) – інструментами первинної метамови.

Метою статті є висвітлення отриманих об'єктивних даних експериментального дослідження про стан та особливості метамовної діяльності дітей старшого дошкільного віку, а також з'ясування тих умов, за яких відбувається природний метамовний розвиток дітей.

При визначенні змісту терміна мовних понять, які мали стати основними в діагностиці особливостей понять про мову в дітей, дотримувалися думок О. Леонтьєва про те, що важливо виходити із психолінгвістичної структури мовленнєвої діяльності дитини, з її спонтанної

рефлексії над рідною мовою – (феномен «ви членування» – неусвідомленого «чуття мови» з повністю сформованої в неї системи психолінгвістичних одиниць (одиниць говоріння)), які й без усякого організованого навчання можуть бути виділеними (виокремленими) дошкільниками [4]. Такими психолінгвістичними одиницями, сформованими в дитини в практиці мовленнєвого спілкування згідно Базового компонента дошкільної освіти України є речення, слово, склад, звук [1]. Отже, із сукупності мовних одиниць для експериментального вивчення дітьми були обрані такі, як «звук», «слово», «речення». Із ними діти найчастіше «зустрічались» у процесі навчання: на заняттях та під час ігор, наприклад, «Упіймай звук», «Назви слово», «Скринька слів», «Придумай слово на запропонований звук» та ін. ще з три-чотирирічного віку в дитячому садку. Відповідно до Державних стандартів початкової школи визначені мовні поняття вже з першого класу стають предметом вивчення й аналізу під час букварного періоду навчання грамоти.

Вклад основного матеріалу. Для лінгвістично коректної презентації дітям одиниць мови, було проаналізовано існуючі в лінгвістичній науці трактування мовних категорій. Такий аналіз, на нашу думку, дозволив оптимально підійти до відбору тих суттєвих ознак мовних категорій, які становитимуть зміст експериментальної метамовної роботи з дітьми дошкільного віку. У результаті було визначено істотні ознаки мовних одиниць, на які орієнтувалися в експерименті: речення – повідомлення про факти та явища дійсності, про те, що хоче сказати мовець. Слова в реченні пов'язані за смислом. У реченні міститься відносно закінчена інформація; слова – називають предмети, дії, ознаки, узагальнюють їх. Слова – смислові частини речення; звуки – виконують розрізнявальні функції (рак-рік). Звуки – матерія мови, будівельний матеріал звукової мови.

Окрім смислових ознак як провідних у виявленні «справжніх» (нежитейських понять), ураховувалися також деякі формальні (інтонаційні), структурні ознаки, які є наслідком суттєвих ознак.

Відповідно до теоретичних позицій дослідження виокремили істотні ознаки мовних одиниць як орієнтири, за якими виявляли метамовні знання у дітей старшого дошкільного віку.

Звук – матерія мови, будівельний матеріал звукової мови; звуки виконують смислорозрізнявальні функції в мовленні (словах).

Слова називають предмети, дії, ознаки, узагальнюють; слова смислові частини речення.

Речення – повідомлення про факти та явища дійсності, про те, що хоче сказати мовець. Слова в реченні пов'язані за смислом.

Метамовні знання дітей виявляли за встановленими критеріями й показниками засвоєння дітьми старшого дошкільного віку мовних понять, а саме: когнітивний критерій та показники: повнота усвідомлення (усвідомлене, неусвідомлене); характер осмислення поняття за наявними знаннями (експліцитне, імпліцитне); розуміння поняття (житейське, наукове);

Репродуктивний критерій та його показники: уміння адекватно використовувати поняття в мовленнєвій практиці; уміння виокремлювати істотні ознаки; уміння розрізнити мовні одиниці в потоці мовлення.

Рефлексивний критерій та його показники: уміння об'єктивувати мову; уміння добирати мовні засоби; уміння контролювати мовлення.

До кожного критерію й показника нами було розроблено експериментальні завдання.

Когнітивний критерій. Завдання. Мета: визначити повноту усвідомлення та розуміння дітьми понять «звук», «слово», «речення» (усвідомлене, неусвідомлене).

Спочатку брали найдоступніше широковживане в практиці роботи з дітьми шостого року життя мовне поняття «звук». – Експериментатор: «Що таке звук? Як ти думаєш?» - Оля П.: «Звук - це шуми»; Саша К. : «Звук – це буква»; Дмитрик С.: - «Звук – це коли грають на чомусь, то бувають звуки»; Аліна Д.: - «Звук – це коли чути»; Діана С.: - «Звук – це слово»; Владик Х.: - «Звук – це ми чуємо»; Віка П.: - «Звуки говоримо».

Частина дітей відмовлялася відповідати на запитання: «Не знаю», знизували плечима, намагалися висловити своє судження, але це їм не вдавалося, уникали спілкування з дослідником. У відповідях дітей на запитання «Що таке звук?» можна умовно виділити наступне: 2 % дітей шостого року життя мали достатнє розуміння мовного поняття «звук» для подальшого усвідомлення наукового поняття. Про це свідчать відповіді дітей: «Звук ми вимовляємо», «Із звуків складається мова», «Звуки – це те, що ми вимовляємо», «Звуки ми вимовляємо й чуємо». 12% дітей шостого року життя пов'язували це поняття з процесом говоріння й сприймання звуків, тобто подразненнями слухового аналізатора. Наприклад, «Слухаємо звуки», «Говоримо звуками», «Звуки звучать», «Звуки – це спів», «Це те, що говорять». У цих дітей склалося розуміння поняття «звук» завдяки власному мовленнєвому досвіду у результаті відтворення й сприймання звуків. 33% дітей шостого року життя, відповідаючи, ототожнювали звук із словом і реченням: «Звук – це слова», «Звук – це речення». Це діти, у яких відсутній досвід спонтанної рефлексії над мовою і житейські мовні знання необхідні для подальшого усвідомлення поняття «звук». 53% дітей шостого року життя робили спроби відповідати, затруднялися, кажучи «Не знаю» або задумувалися, знизували плечима. Вони взагалі не мали ніяких знань про мовне поняття «звук» для подальшого його усвідомлення.

Наступний термін-поняття, з яким проводили дослідницьку роботу, це – «слово». – Експериментатор: «Що таке слово?» – Катя П. – «Слово – це мова»; Саша О. – «Слово – це слова»; Олег. Р. – «Слово – це стіл»; Аліна Д. – «Слова в реченні, їх багато»; Каріна П. – «Слово – це (думає) словами говоримо»; Діана С. – «Слово – це звук»; Роман В. – «Слова у вірші й пісеньці»; Віка П. – «Словами говоримо»; Віталік Д. – «Слово – це букви й звуки»; Максимко З. – «Слово – це букви»; Інна І. – «Слова в казці»; Катя З. – «Слова у мові»; Віталік К. – «Слова – це речення». Були випадки, коли діти мовчали, ухилялися від відповіді, казали «Не знаю», «Не можу сказати». Діти називали певні наочні ознаки. Вони пов'язували термін «слово» з процесом

говоріння («Слова в мові»); із кількісною ознакою («Слова в реченні, їх багато»); видавали їх за реальні предмети, показуючи на стіл, олівець, книжку («Слово – це книжка», «Слово – це стіл») тощо. Перший тип суджень свідчить, що діти не об'єктивують слова як лінгвістичну дійсність; не виокремлюють слова як назви предметів. Слова для них (20%) «прозорі», дошкільники їх розглядають як матеріальний предмет, не розуміючи при цьому самого слова як одиниці мови. Вони оперують не одиницями мови (словами), а одиницями смислу (предметами). Серед суджень дітей було виокремлено такі (3%), що психологічно докорінно відрізняються від проаналізованих вище. Наприклад, «Слово – це (думає) словами говоримо», «Слово ми чуємо». Тут діти не об'єднували предмет і слово в єдине ціле, не проявляли феномена «прозорості слова», а намагалися ввести термін «слово» в систему мовних понять і віднести його до категорії мовлення (говоріння й сприймання мови). Проявлялася спонтанна рефлексія над мовленням, намагання об'єктивувати цю одиницю мови. Виявлено дітей, які з терміном «слово» згадували або конкретну ситуацію, або предмет, не названий лексею «слово», чи механічно повторювали завчені на заняттях фрази типу «Слова в мові», «Слова в реченні, багато слів», значення яких діти не розуміють. Такими судженнями дітей (22%) «озброїли» дорослі, що навчають їх, не турбуючись про зв'язок такої роботи з мовленнєвим досвідом дітей, з опорою на рефлексію над їх власним індивідуальним мовленням, прояв якої очевидний у дитячих судженнях типу: «Слово в казці», «Слово у віршику», «Слова в пісеньках». Це самостійні спонтанні спостереження дітей над мовленням і їх самостійні емпіричні узагальнення – життєві поняття, що базуються на неусвідомленому, спонтанному, мимовільному аналізі мовлення. Виявлено 31% дітей, які, відповідаючи, неусвідомлено вводили термін «слово» в систему ієрархічно побудованих абстрактних зв'язків, намагаючись віднести його до певних категорій, наприклад: «Слово – це букви й звуки», «Слово – це звук», «Слова – це речення», «Слово – це букви». Решта 14% дітей не змогли відповісти на запитання вихователя.

Наступний термін-поняття, з яким проводили дослідницьку роботу, це – “речення”. Знання дітей про мовне поняття “речення” з’ясувалося не окремо, а системно: серією однотипних запитань, починаючи з поняття “звук” і по висхідній лінії наростання складностей понять підходили до з’ясування знань дітей про мовне поняття “речення”. Застосування комплексного підходу в дослідженні дало можливість установити наявність та зміст емпіричних знань дітей про окремі мовні поняття. Тому повнота знань дітей про поняття “речення” з’ясувалася після визначення їхніх знань про “звук” і “слово”.

– Експериментатор: “Що таке речення? Як ти думаєш?” – Сергійко Р. – “Це багато слів”; Олег. Р. – “Реченнями говоримо”; Аліна Д. – “Слова в реченні, їх багато”; Каріна П. – “Речення – це слова”; Діана С. – “Речення – це два, три слова”; Роман В. – “Слова у вірші і пісеньці це – речення”; Віка П. – “Речення – це розповідання”, Віталік Д. – “Речення розповідає про синичку”; Віталік К. – “Слова – це речення”; казали “Не знаю”, “не можу сказати”, “Я чув таке слово”. (36%), пов’язували термін із процесом говоріння (9%). Пояснюючи своє судження, опитувані оперували одиницями смислу (28%). Деякі відповіді дітей свідчать про випадкові або кількісні, зовсім не властиві реченню ознаки (27%). Отже, поняття “речення”, виявлене в дітей, ґрунтується на неусвідомленому спонтанному аналізі мовлення.

У ході опитування не виявлено лінгвістичного розуміння поняття “звук” старшими дошкільниками. 4% отриманих відповідей дітей на запитання дослідника “Чуємо його”, “Бо він голосний”; “Він звучить” свідчать про наявність у дітей шостого року життя розуміння поняття “звук” на житейському рівні, що наближене до наукового. Однак, такі відповіді дітей свідчать про спонтанне оволодіння й утворення мовного поняття “звук” у практичній діяльності, у безпосередньому спілкуванні з оточуючими, що залишилося неусвідомленим. Відповіді дошкільників (31%) “Так кажуть“, “Я не знаю, голосний, приголосний, так казала вихователька”, “У книжці його читають” свідчать про розуміння дітьми мовного поняття “звук”, що

складалося спонтанно в результаті несвідомого сприйняття дитиною несистематизованих і лінгвістично неорганізованих знань дитиною, проведення некоректної метамовної роботи вихователя з дітьми, суб'єктивного лінгвістичного досвіду дитини. Решта (65%) опитаних дітей не змогли довести свою думку, що вони вимовили: звук, чи не звук.

Репродуктивний критерій. Завдання. Мета: визначити вміння дітей виокремлювати істотні ознаки мовленнєвих понять “звук”, “слово”, “речення”.

Починали діагностику з поняття “звук”. – Експериментатор: – “Яким чином ти довідався, що це звук?”, “Що тобі допомогло визначити, що це звук?”. – Оля М. – “Вихователька так розповідала на занятті”; Костик Ч. – “Я його промовив і почув, як він звучить, так ми робили на занятті”; Марина Д. – “На занятті говорили, що є звуки голосні й приголосні, я їх запам'ятала”; Олексійко Ш. – “Повторив звуки, як казала вихователька”. Діти робили спроби відповідати, затруднялися, говорили “Не знаю”, “Я не пам'ятаю, звідки я це знаю”, “Знаю і все”, “Просто знаю”, “Не можу сказати”, не відповідали.

З проведеного опитування зрозуміло, що діти (32%) не володіють істотними ознаками мовного поняття “звук”, а, даючи пояснення експериментатору, у своїх висловлюваннях відтворюють знання про “звук”, які пропонувалися їм вихователем у ході занять. 17% опитуваних дітей не змогли пояснити, яким чином вони довідалися, що вимовлене ними є звуком. Решта (49%) досліджуваних дітей узагалі не змогли нічого відповісти.

Далі визначали вміння дітей виділяти істотні ознаки поняття “слово”. – Експериментатор: – “Яким чином ти довідався, що це слово?” або “Що тобі допомогло визначити, що це слово?” – Марина Р. – “Бо я його промовляю”; Женья П. – “Я його промовив, на занятті ми говорили слова й повторювали”; Аліна О. – “На занятті говорили, що слова кажуть, і я запам'ятала”; Олексійко Ч. – “Повторив слова, як казала вихователька”; – Саша П. – “Бо сказав і все зрозуміло. Це – чашка з ведмедиком” тощо. Діти робили спроби

відповідати, затруднялися, казали “Не знаю”, “Я не пам’ятаю звідки я це знаю”, “Знаю і все”, “Просто знаю”, “Не могу сказати”.

Із проведеного опитування стає очевидним, що діти старшого дошкільного віку (34%) не володіють істотними ознаками мовного поняття “слово”, даючи пояснення експериментатору, вони у своїх висловлюваннях відтворюють знання про “слово”, які пропонувалися їм вихователем у ході занять. 21% опитуваних дітей не змогли пояснити, яким чином вони довідалися, що вимовлене ними є слово. Зафіксовано 4% опитуваних, які своє пояснення пов’язували із смисловою ознакою, як-от: – Саша П. – “Бо сказав, і все зрозуміло. Це – чашка з ведмедиком”.

Далі працювали із мовним поняттям “речення”, щоб виявити вміння дітей виокремлювати його істотні ознаки. – Експериментатор: – “Яким чином ти довідався, що це речення?” або “Що тобі допомогло визначити, що це речення?” – Ігор К. – “Це речення, тут три, чотири слова”; Аня А. – “Речення, тому що в ньому є слова, тому що воно складається зі слів”; Катя Р. – “Мені здається, що це речення”; Наташа К. – “Це не речення. У реченні не буває дуже, дуже багато слів”; Аліна П. – “Я відчуваю, що це речення”; Каріна П. – “Це речення, бо тут є слова”; Оля З. – “Це не речення – це розповідь”; Іра К. – “Бо тут кажуть про хлопчика, що він хороший”; Коля П. – “Бо я так думаю” та ін. Діти робили спроби відповідати, затруднялися й казали “Не знаю”, “Я не пам’ятаю звідки я це знаю”, “Знаю і все”, “Просто знаю”, “Не могу сказати”. Опитувані діти намагалися пояснити своє розуміння речення, спираючись на “чуття мови” (15%); оперували смислом (8%); називали випадкові, зовсім не властиві реченню ознаки (30%); мали труднощі з поясненням свого розуміння (10%); взагалі не відповідали (37%).

Наступним етапом було виконання дітьми завдання для визначення їхнього вміння розрізняти мовну одиницю “звук” у потоці мовлення.

– Експериментатор: – “Я буду називати слова, а тобі потрібно уважно слухати, щоб визначити, чи почув ти в промовленому мною слові звук [ж]”. Слова, що пропонувалися дітям - мама, літо, жолудь, Ніна, жук, рис, ніж,

книжка, поле.

У 19% опитаних дітей не було труднощів із виділенням слів, які містять запропонований вихователем звук, більше того, 3% опитаних безпомилково визначили його позицію в слові (початок, середина, закінчення). 39% опитаних дітей допускали помилки в ході виконання поставленого завдання: вони пропускали слова із запропонованим звуком, говорили, що в ньому немає звука [ж]; неправильно називали слова, де цей звук був відсутній. 39% досліджуваних дітей узагалі не змогли правильно виконати завдання. Деякі з них намагалися відповідати, затrudнялися, казали “Не знаю”.

Далі визначали вміння дітей розрізняти мовну одиницю “слово” в потоці мовлення. – Експериментатор: – “Я буду говорити, а тобі потрібно уважно слухати і відповідати, чи почув ти слово? Назвати його” Наводимо зразок мовного матеріалу, що пропонувався дітям для розрізнення мовних одиниць: “Тато і Тарас у полі. Вони весело орали” тощо. У 6% дітей виявлені вміння розрізняти запропоновані мовні одиниці. 10% дітей допускали 2 помилки у своїх відповідях. 45% опитаних дітей старшого дошкільного віку, відповідаючи, помилялися, допускали 3 і більше помилок. Також виявлено 39% досліджуваних, у яких відсутні вміння розрізняти мовні одиниці.

На наступному етапі дослідження працювали над визначенням уміння дітей розрізняти мовну одиницю “речення” в потоці мовлення.

– Експериментатор: –“Я буду розповідати, а тобі потрібно уважно слухати й відповісти, чи почув ти речення? Повтори його”. Наводимо зразок мовного матеріалу, що пропонувався дітям для розрізнення речення: “Микола вже вміє читати. У нього нова книжка. Вона дуже цікава”; “Ми допомагали батькам. Яна пасла гусенят. Галя збирала яблука. А я пиляв дрова. Ми молодці!” тощо.

У 7% дітей виявлені вміння розрізняти запропоновані мовні одиниці. 12% дітей допускали 2-3 помилки у своїх відповідях. 48% опитаних дітей старшого дошкільного віку, відповідаючи, помилялися в розрізнуванні

мовних одиниць вони робили 4 і більше помилок. Також виявлено 33% досліджуваних, у яких відсутні вміння розрізняти мовні одиниці.

Рефлексивний критерій. Завдання. Мета: визначити вміння дітей об'єктивувати мову, контролювати мовлення, добирати мовні засоби.

Для реалізації поставленої мети в дослідженні перевіряли вміння дітей об'єктивувати мовні одиниці: “звук”, “слово”, “речення”. – Експериментатор, показуючи дітям іграшку, запитував: – “Що це? ” Діти: – “Паровоз”. Дослідник, виконуючи дії з іграшкою, протяжно вимовляв: – “У-у-у” і запитував дітей: – “Що ви чуєте?” – Наташа Д. – “Чую звук у-у-у”; Віталія Д. – “Чую, як їде паровоз”; Оля М. – “Як поїзд їде, то так гуде”; Аня С. – “У-у-у”; Сергійко К. – “Коли чуємо такий звук, то зрозуміло, що десь їде паровоз, (думає) навіть тоді, коли ми його не бачимо”; Саша О. – “Машиніст сигналізує”; Катя П. – “Поїзд їде”. – Експериментатор, показуючи дітям іграшку або предмет, запитував: – “Що це?”, коли діти відповідали, він продовжував, – “Що ви вимовили?”. – Каріна П. – “Слово”; Марина Д. – “Ведмедик”; Іра О. – “Ведмедик”; Тая І. – “Пірамідка”; Альоша Ш. – “Іграшку”; Діма З. – “Я промовив, як називається іграшка”. – Експериментатор, показуючи дітям дію з іграшкою, запитував: – “Що робить м'ячик?”, коли діти відповіли, дослідник спонукав їх будувати речення й далі продовжував, – “Що ви промовили?”. – Настя М. – “Речення”; Руслан Я. – “Що м'ячик котиться”; Олеся Б. – “Що м'ячик підстрибує”; Костя Г. – “М'яч летить”; Катя Г. – “Розповідь про м'ячика”; Альона С. – “Слова, що розповідають про м'ячика”.

У результаті дослідження виявлено, що переважна кількість дітей (75%) не об'єктивують мовні одиниці як явища лінгвістичного світу, не розуміють знакову природу мови, “зливають” мовні одиниці й відповідні їм реалії матеріального світу, про це свідчать такі відповіді дітей: “Як поїзд їде, то так гуде”, “Машиніст сигналізує”; “Я промовив, як називається іграшка”, “Книжка”; “Що м'ячик підстрибує” “Слова, що розповідають про м'ячика”, “Розповідь про м'ячика” тощо. Лише 7% опитаних дітей “упізнавали” мовні

одиниці і правильно називали їх. 18% дітей узагалі не відповідали.

Наступним завданням дослідження було визначення вміння дітей контролювати мовлення. – Експериментатор у ході проведення заняття з розвитку мовлення давав завдання дітям: “Складіть розповідь про свої улюблені іграшки”. У процесі аналізу зв’язного мовлення дітей було виявлено, що переважна більшість з них майже не контролює своє мовлення. певними ознаками здійснення окремими дітьми контролю над власним мовленням та мовленням однолітків були такі: 17% дошкільників виправляють себе в ході висловлювань: “Не так, не так, я знаю як”, “Іра неправильно назвала слова, це не слова”; “Це не звук, я помилився”; “Він не вгадав речення про ведмедика”, “Не так треба придумувати речення, треба, щоб все було зрозуміло”, “Він сказав плаче, а треба реве” тощо. Складаючи розповідь, діти зупинялися, поверталися до попередньо помилково вимовленого слова чи словосполучення, виправляли його або замінювали слова іншими (не завжди правильно); самостійно перебудовували складені речення, зупинялися й замислювалися, як краще висловитися в ході побудови частин розповіді. Це свідчить про те, що діти проявляють спонтанну рефлексію над мовленням. 10% старших дошкільників не завжди уміють правильно виправити висловлювання власні і своїх однолітків. Частіше діти контролюють смисл мовлення, рідше – конкретні граматичні помилки. Спостереження свідчать також про те, що без настанови вихователя 76% дітей не рефлексують свого мовлення.

Висновки. Отже, встановлено, що мовні поняття “звук”, “слово” доступніші дітям. Це пояснюється тим, що терміни мовних одиниць, згідно програмами часто використовуються вихователями на заняттях уже з II молодшої групи. У підготовчій до навчання грамоти період діти оволоділи цими поняттями різними шляхами (життєвий досвід, вплив батьків, спеціальне навчання тощо). Інша ситуація з мовними поняттям “речення”. Це поняття і відповідна йому мовна термінологія значно менше вживається в оточуючому дошкільників мовному середовищі, а також у спеціальній

навчальній роботі дитячого садка, тому воно сприймається дітьми складніше. У старшій групі на заняттях із розвитку мовлення вихователь уперше для дітей уживає термін “речення” і знайомить із ним. Діти в основному володіють життєвими поняттями про мову, опанування якими відбувалося як спонтанно в повсякденній діяльності – так і в навчальній, спеціально організованій вихователем. Встановлено, що діти уміють робити лише перші узагальнення: 1) самостійно утворені як результат розвинутого чуття мови, спонтанної рефлексії над власним мовленням та мовленням оточуючих; 2) випадково утвореними на підставі асоціацій, що виникали при сприйманні понять “звук”, “слово”, “речення” в різних ситуаціях роботи ДНЗ; 3) результатом некоректної навчальної діяльності дорослих, що зорієнтована не на суттєві ознаки, зокрема кількісні, а на використання слова-терміна без наповнення його відповідним лінгвістичним змістом. Зафіксовано також тенденцію оперувати словом. Це є свідченням того, що в експериментальній метамовній роботі потрібно орієнтуватися на суттєві ознаки мовних одиниць та на їх основі розвивати судження, які становитимуть основу метамовних знань дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти України. – К. : 2012. – 62 с.
2. Добрава Г.Р. Вариативность проявлений метаязыковой деятельности в речевом онтогенезе / Психолінгвістика: [зб. наук. праць ДВНЗ “Переяслав-Хм. ДПУ ім.Григорія Сковороди”] / Г.Р.Добрава. – Переяслав-Хм. : ПП “СКД”, 2012. – Вип. 10. – С. 181–188.
3. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти : навч. посібн. для студ. ВНЗ / Л.О.Калмикова. – К. : НМЦВО, 2003. – 300 с.
4. Леонтьев А.А. Психолінгвістические единицы и порождение речевого высказывания / А.А.Леонтьев. – М. : Наука, 1969. – 307 с.

Демьяненко С.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ И УСЛОВИЙ МЕТАМОВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлены результаты проведенного диагностического изучения метаязыкового развития детей старшего дошкольного возраста за когнитивным, репродуктивным и рефлексивным критериями. Проанализирован полученный эмпирический материал, что позволило установить некоторые особенности и условия естественного метаязыкового развития старших дошкольников.

Ключевые слова: метаязык, метаязыковое развитие, языковые единицы, языковые понятия, существенные признаки, дети старшего дошкольного возраста.

Demjanenko S.

STUDY OF FEATURES AND TERMS OF METALANGUAGE OF DEVELOPMENT OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL A

The article presents the results of the diagnostic study metamovno development preschool children in cognitive, reproductive and reflexive criteria. Analyze the empirical material that has allowed to establish some features and conditions of the natural development metazykovogoovno older preschoolers.

Keywords: *metalinguistic development, linguistic units, language concepts, features, children preschool age.*

УДК 159.9:316.77,159.9:37.015.3

МОРАЛЬНО-ЦІННІСНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА УСВІДОМЛЕННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ

Дуткевич Т., Володченко М.

У статті представлено аналіз результатів дослідження морально-ціннісної спрямованості усвідомлення міжособистісних конфліктів майбутніми вчителями. Досліджувана морально-ціннісна спрямованість відбивається у таких показниках, як співвідношення егоїстичних і гуманістичних цінностей, їх стійкість, прагнення до злагоди з товаришами і толерантність. Отримані дані про те, що значна частина (близько третини) майбутніх учителів з низьким рівнем досліджуваної спрямованості свідчать про необхідність розроблення відповідного формульованого експерименту.

Ключові слова: *цінність, спрямованість, усвідомлення, міжособистісний конфлікт, толерантність, егоїстичні і гуманістичні цінності.*

Актуальність проблеми. Психологічні дослідження у галузі професійної конфліктологічної підготовки вчителів відповідають сучасним запитам суспільства щодо демократизації й гуманізації людських взаємин шляхом активізації процесів взаємодії, спілкування, співпраці, поглиблення взаєморозуміння. Натомість, конфліктна поведінка як працюючих, так і майбутніх учителів не завжди відзначаються гуманістичною спрямованістю, що й зумовлює актуальність дослідження морально-ціннісного компоненту усвідомлення міжособистісних конфліктів майбутніми вчителями.

Мета статті. Представити аналіз результатів теоретичного та емпіричного дослідження морально-ціннісної спрямованості усвідомлення міжособистісних конфліктів майбутніми вчителями.

Проведене дослідження виконано за допомогою методів аналізу, узагальнення й систематизації наукових даних, опитування, ранжування,