УДК: 81’23

Н. В. Харченко

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО РОЗВИТКУ В ДОШКІЛЬНИКІВ ОПЕРАЦІЙ І ДІЙ АУДІЮВАННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

У статті розглянуто актуальність проблеми розвитку в дошкільників аудіативних операцій і дій. На основі аналізу наукової літератури з’ясовано, що в дошкільному дитинстві розвиток розуміння художнього твору проходить два ступеня – від розуміння “плану значення” до розуміння “плану смислу”. Виокремлено комплекс аудіативних операції й дій, що потребують формування у дітей. Запропоновано психолінгвістичні шляхи розвитку в дітей операцій і дій сприймання й розуміння літературно-художніх творів.

Ключові слова: *аудіювання, сприймання мовлення, розуміння мовлення, значення, смисл, художній твір.*

Постановка проблеми. Розвиток і формування мовленнєвої здатності дитини, оволодіння нею мовленням починається з аудіювання. Саме аудіювання відіграє важливе значення у психічному розвитку дошкільників. Воно як основа комунікативно-мовленнєвої взаємодії є фундаментом для породження власного мовлення, виступає важливим компонентом і основним регулятором пізнавальної діяльності дітей. Несформованість процесів сприймання й розуміння обмежує комунікативні потреби дошкільників, ускладнює міжособистісні контакти й у цілому негативно впливає на психічний розвиток дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку психологічної науки проблема аудіювання не перестає бути актуальною, але змінюється підхід до її вивчення: усвідомлюється комплексний характер її дослідження, необхідність творчого співробітництва вчених різних галузей знань (психологів, психолінгвістів, педагогів, лінгводидактів, онтолінгвістів). Тому проблема аудіювання дошкільниками усних розгорнутих висловлювань розглядається науковцями в різних аспектах: *нейролінгвістичному* (О. С. Виноградова, О. Р. Лурія, Т. М. Ушакова, Є. Д. Хомська, Ф. Я. Юдович), *психофізіологічному* (Р. М. Боксіс, В. П. Глухов, М. М. Кольцова, Р. Є. Лєвіна Г. Л. Розенгардт-Пупко, Ф. І. Фрадкіна); *психолого-педагогічному* (Д.М. Арановська-Дубовис, Є.В. Бодрова, П.П. Блонський, Л.С. Виготський, Н. А. Ваганова, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Н. С. Карпинська, О. І. Никифорова, С. Л. Рубінштейн, Л. С. Славіна, Б. М. Теплов, Н. О. Циванюк та ін.), *онтолінгвістичному* (М. Б. Єлісеєва, Т. О. Круглякова, Т. М. Ушакова, С. Н. Цейтлін, В. К. Харченко), *лінгвопедагогічному* (В. Н. Андросова, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Л. М. Гурович, О. С. Ушакова, О. А. Фльоріна та ін.), але недостатньо вона представлена в психолінгвістичному аспекті. Існують нечисленні дослідження *психолінгвістичного* спрямування, присвячені вивченню особливостей декодування дошкільниками лексико-граматичних конструкцій та окремих висловлювань (О.Г. Бієва, Л.О. Калмикова, О.Р. Лурія, О.М. Шахнарович, Н.М. Юрьєва, J. Morton, M. Garrett, T. Bever, J. Katz, J. Fodor, N. Chomsky).

Незважаючи на наявність у науці фундаментальних праць, монографій та дисертацій, присвячених дослідженню особливостей аудіювання дошкільників, справедливо зауважив О. Р. Лурія: “Аналіз процесу розуміння мовленнєвого повідомлення залишається центральним і надзвичайно недостатньо розробленим розділом наукової психології” [Лурія 1998: 320]. Учений переконаний, що “реальний процес розуміння повідомлення, що включає перехід від поверхнево-синтаксичних структур до глибинно-синтаксичних, а від них – до загального смислу повідомлення, є не менш складною проблемою, ніж аналіз процесу його формування” [Лурія 2002: 318]. Подібну точку зору висловлює О. О. Залевська, яка зазначає: “Необхідно перейти до дослідження тих базових процесів, що мають місце під час розуміння тексту “наївним” читачем, який не володіє якою-небудь теорією розуміння” [Залевська 2005: 336].

Мета статті – виокремити комплекс аудіативних операцій і дій, що потребують розвитку в дошкільному дитинстві та запропонувати психолінгвістичні підходи щодо їх формування (на матеріалі художніх творів).

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел показав, що до цього часу в науці не існує єдино прийнятого визначення терміну “аудіювання”. Розглянемо найбільш поширені: аудіювання – це “процес слухання, розпізнавання, інтерпретації та розуміння озвученого мовлення” (Caffrey 1955, Brown 1950); “сприймання і розуміння усного мовлення” (А. М. Богуш, М. С. Вашуленко, І. П. Ґудзик, К. Л. Крутій, І. П. Цінько, Г. Т. Шелехова); “вид мовленнєвої діяльності, котрому притаманна активність слухача, спрямована на виокремлення й переробку інформації” (Л. П. Смирнова); “смислове сприймання озвученого усного та/або озвученого письмового мовлення” (Т. О. Ладиженська); “кодовий перехід з акустичного коду, в якому реципієнт своїм вухом, вушною раковиною приймає думку, висловлену іншою людиною, на код внутрішнього мовлення, на мисленнєвий код” (М. І. Жинкін, М. Р. Львов); “складний вид комунікативно-мовленнєвої діяльності (в єдності процесу й результату, акту й змісту), що поєднує в собі процеси “слухання” і “здатність сприймати на слух” (за російськомовною термінологією І. О. Зимньої – “слышания”), а також смислове сприймання” [Зимня 2001: 300]; “складний процес, що полягає в сприйманні мовлення, розпізнаванні та збереженні в короткочасній пам’яті слів та речень, усвідомленні наявності зв’язкових елементів у дискурсі, усвідомленні дійсного значення та інтенції (мовленнєвий акт), здатності передбачати те, що буде сказане, і, насамкінець, формулюванні відповідної репліки” [Noblitt 1999].

Незважаючи на варіативність розкриття суті “аудіювання”, вчені чітко виокремлюють у ньому три

процеси, котрі складають загальне поняття і за допомогою яких воно [аудіювання] реалізується. Це, зокрема, *слухове сприймання* (перцептивна діяльність), *розуміння* (мисленнєва діяльність, пов'язана з операціями аналізу, синтезу, індукції, дедукції, порівняння, абстрагування, конкретизації), *пам'ять* (мнемічна діяльність, що полягає у виокремленні й засвоєнні інформаційних ознак, формуванні образу та його впізнаванні в результаті співставлення з еталонами, що зберігаються в пам'яті).

У психолінгвістичних та нейропсихологічних дослідженнях учених (Б. Г. Ананьєв, Т. В. Ахутіна, Б. Ф. Баєв, П. П. Блонський, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, М. І. Жинкін, О. П. Кауфман, Г. С. Костюк, О. О. Леонтьєв, О. Р. Лурія, А. Л. Погодін, І. О. Синиця, О. М. Соколов, О. О. Смирнов, Л. С. Цвєткова, Є. Д. Хомська та ін.) доведено винятково важливе значення *внутрішнього мовлення* в перебігу аудіювання. Науковцями встановлено, що внутрішнє мовлення відіграє роль "центрального ланцюга" (Л. С. Виготський) у процесах сприймання і розуміння усного розгорнутого висловлювання: воно є "головним засобом опосередковування" (Т.В. Ахутіна) всіх інших форм і видів мовлення. Положення про роль внутрішнього мовлення в процесі розуміння тексту М.І. Жинкін висловив таким чином: "У внутрішньому мовленні текст стискається в концепт (уявлення), що містить смисловий згусток усього текстового відрізку. Концепт зберігається в довготривалій пам'яті і може бути відновлений у словах, що не співпадають буквально зі сприйнятим, але таких, у яких інтегрованих той самий зміст, що містився в лексичному інтегралі отриманого висловлювання" [Жинкін 1982: 84]. О. Р. Лурія переконаний, що "внутрішнє мовлення – необхідний етап не тільки для переходу від задуму до розгорнутого зовнішнього мовлення, а й для переходу від сприйнятого зовнішнього мовлення до розуміння його смислу [Лурія 1947: 231]. Отже, враховуючи провідну роль внутрішнього мовлення в перебігу аудіювання, важливо здійснювати спеціальну навчально-мовленнєву роботу щодо його формування в дошкільників. Сформованість внутрішнього мовлення є важливим показником оцінки рівня розвиненості в дитини аудіативних процесів, а саме сприймання і розуміння.

Дослідник О. Р. Лурія, досліджуючи проблеми декодування усного розгорнутого висловлювання, переходить від проблеми розуміння слів, фраз і навіть зовнішнього *значення* тексту до розуміння *внутрішнього смислу* розгорнутого висловлювання і мотиву, що лежить в основі літературного твору і який, на думку вченого, є основним у процесі аудіювання. Експериментальні дослідження вченого показали, що смисл цілого потребує аналізу й синтезу ("впливу і поєднання смислів", виокремлення "смислових ядер"), співставлення окремих фрагментів повідомлення, виходу за межі "зовнішнього тексту", переходу в "підтекст", що включає загальну думку всього висловлювання. Смислові поєднання (вплив смислів), виокремлення смислових ядер – це головна умова розуміння складного мовленнєвого висловлювання. Якщо така активна робота не проводиться, "суб'єкт ризикує залишитися на рівні реєстрації окремих фрагментів повідомлення, не може проникнути в його підтекст, виокремити основну думку, не спроможний загальмувати побічні асоціації, що мимовільно з'являються" [Лурія 2002: 269]. На думку О. Р. Лурії, "процес декодування усних розгорнутих висловлювань у різних випадках потребує спеціальної роботи над фразою або текстом: виокремлення суттєвих смислових компонентів, їх співставлення одне з одним, використання додаткових трансформацій, створення гіпотези про смисл висловлювання і, насамкінець, прийняття кінцевого рішення про цей смисл" [Лурія 2002: 269].

Аналіз наукових джерел дав можливість встановити, що: аудіювання – це складний вид мовленнєвої діяльності, процесуальність якого полягає в органічній єдності, одночасній мнемічній перцептивно-мисленнєвій взаємодії й активній комплексній реалізації: 1) *слухового сприймання* значень системи мовних кодів/форм (лексико-граматичних конструкцій – слів, словосполучень, речень, висловлювань), що відображають дійсність; 2) розпізнаванні, розшифровуванні й збереженні їх у короткочасній пам'яті; а також 3) *розуміння* змісту мовленнєвого повідомлення, що виконується шляхом реалізації механізмів *внутрішнього мовлення*, в якому відбувається декодування значень "поверхневих" мовних форм і трансформація їх в "глибинні" смисли через осмислення і переосмислення відображеного у висловлюванні того чи іншого фрагменту реальності. Результатом смислової обробки стає або відтворення адресатом-реципієнтом авторського смислу, або конструювання індивідуального смислу, або розгортання власного зустрічного розуміння з опорою на багатогранний – чуттєвий і раціональний, індивідуальний і соціальний мовно-аудіативний – досвід суб'єкта цієї діяльності.

Відомо, що однією з форм навчально-мовленнєвої роботи в ДНЗ є читання дітям літературних творів. Саме художня література є найважливішим джерелом розвитку в дошкільників аудіювальних процесів – сприймання і розуміння усних розгорнутих висловлювань (текстів). Учена Н. Г. Морозова встановила, що в дошкільному дитинстві розуміння художнього твору проходить два етапи. Перший – розуміння "плану значення" (розуміння дітьми лише фактологічного змісту художнього твору). Водночас учена підкреслює, що розуміння фактів, фабули і навіть висновки із фактів ще не є повним розумінням, а тому не дозволяє слухачеві проникнути в глибинні зв'язки і відношення. Другий етап – розуміння "плану смислу" (передбачає проникнення в підтекст з опорою на виразні засоби мови). "Істинне розуміння художнього твору, наголошує вчена, – це проникнення у його смисл [Морозова 1947: 191-193]. Дослідниця переконана, що розуміння "плану значення" і розуміння "плану смислу" ставлять різні вимоги до слухача. Розуміння "плану значення" залежить перш за все від рівня мовного розвитку дитини, від ступеня й характеру оволодіння системою значень слів і словосполучень, від характеру оволодіння мовленням як живим процесом особистості. При опануванні 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. На думку вченої, "щоб мати можливість проникнути у зміст мовлення, необхідно володіти стимулом до його сприймання, відповідним рівнем розвитку мотивації і визначеним ставленням до тексту, подій, що в ньому описуються" [Морозова 1947: 193-194].

Долучаючись до думок І.Р. Гальперіна, вважаємо за потрібне наголосити, що розуміння тексту полягає у виокремленні різних видів текстової інформації – фактуальної, підтекстової, концептуальної. Фактуальну інформацію в художньому тексті становить опис подій, героїв, місця і часу дій. Підтекстова інформація прямо не виражена в словах, а міститься у текстових "скважинах" (пропусках, яких реципієнт заповнює, спираючись на наявні досвід і знання), в слова-óбразах (художніх засобах), у монтажі тексту. Під концептуальною інформацією розуміється система поглядів, думок і почуттів автора, які він відображає в тексті, розраховуючи на їх "вичерпування" реципієнтом [І. Гальперін 1981]. Таким чином, у процесі читання дітям творів художньої літератури важливо здійснювати спеціальну мовно-мовленнєву роботу, спрямовану на те, щоб дошкільники правильно зрозуміли не тільки фактичний зміст прослуханого тексту, а й підтекстову інформацію (смисл), а також концептуальну основу автора літературного твору.

Отже, аудіативно-формувальна робота у процесі ознайомлення дошкільників з літературними творами має бути направленою на розвиток у дітей як мовленнєвих, так і пов'язаних з ними когнітивних, емоційних та інших операцій і дій, зокрема: визначити основну думку художнього твору; ділити твір на смислові частини (мікротеми); поєднувати смислові частини в крупніші смислові блоки; відтворювати сприйняту інформацію зі збереженням смислу, утримуючи в пам'яті значну кількість фактів, деталей; здійснювати вірогідне прогнозування; "проникати" в авторський задум, робити умовиводи у процесі осмислення; виражати оцінне відношення до прослуханої інформації тощо.

Одним із прийомів, що сприяє розвитку в дошкільників аудіативних операцій і дій є *смисловий аналіз* літературного твору. Він дає можливість виявити глибину розуміння дошкільниками твору. Аналіз прослуханого тексту можна здійснювати шляхом постановки запитань на розуміння дошкільниками як фактологічної інформації ("Про що твір?", "Про кого?", "Хто головні герої твору?", "Що зробили герої?", "Де відбуваються події?" та ін.), так і змісту тексту, наприклад: "Про що найголовніше хотів сказати автор?", "Про що автор твору нас хоче попередити?", "Навіщо автор тексту написав його для нас?", "Чому автор назвав свій твір саме так?", "Від чого автор твору нас хоче вберегти?", "Про що автор твору нас застерігає?", "Чому вчить цей твір?" та ін.

У психолінгвістиці встановлено, що найвищим рівнем розуміння є рівень дієвого розуміння. На цьому рівні, як зазначає З. І. Кличнікова, "реципієнт розпізнає не тільки логічний і емоційний, а й вольовий зміст тексту. Текст розуміється настільки глибоко, що слухач із реципієнта перетворюється в суб'єкт, котрий співпереживає. Вольова, збуджувальна спрямованість тексту перетворюється в стимул для його діяльності" [Кличнікова 1973: 101]. У свою чергу дослідник Л.С. Виготський переконаний, що "повноцінне розуміння чужої думки стає можливим тільки в тому разі, коли ми розкриваємо діяльнісне, афективно-вольове підгрунтя. Це розкриття мотивів, що приводять до виникнення думки й управління її перебігом" [Виготський 2011: 457-458]. Тому, надзвичайно важливо у процесі здійснення смислового аналізу художнього твору ставити запитання дітям на розкриття його "афективно-вольового підгрунтя" (за Л.С. Виготським), на кшталт: "Як ви вважаєте, що спонукало автора написати цей твір?", "Який настрій був у автора, коли він писав цей твір?", "Як настрій автора вплинув на написання твору?", "Про що (про кого) думав автор, коли писав цей твір?" тощо.

Побачити, наскільки глибоко діти проникли у смисл художнього твору допомагають мовленнєво-проблемні завдання на *смислову компресію* (самостійно придумати заголовок до прослуханого твору; прослухати текст і вибрати картинку, що ілюструє основну думку твору; прослухати текст і співвіднести його зміст із серією картинок, розміщених у хаотичному порядку тощо).

Аудіативно-формувальний процес у ДНЗ неможливий без цілеспрямованої роботи з розвитку в дітей операцій вірогідного прогнозування (антиципації). Це один із механізмів, що забезпечує реалізацію аудіювання, полегшує "смислове сприймання" (І. О. Зимня). Під час сприймання мовлення реципієнт (слухач) проявляє активність, котра полягає в тому, що він спирається на свій минулий досвід (як мовленнєвий, так і немовленнєвий), здійснює еквівалентні заміни та вірогідне прогнозування (О. О. Залевська). Вчений І. Фейгенберг зазначає: "Здатність людини до вірогідного прогнозування є тим, що дозволяє їй правильно сприймати і розуміти почуте, не дивлячись на шум, або нечіткість артикуляції слів мовця, або дефекти власного слуху. Вже заголовок художнього твору налаштовує реципієнта-слухача певною мірою, визначає сприймання ним тексту". [Фейгенберг]

Дієвою формою роботи щодо розвитку в дошкільників операцій вірогідного прогнозування є *прогностична бесіда*. Прогноз, здійснений дитиною, запам'ятовується нею. Після прослуховування або окремого абзацу, або фрагменту твору діти можуть передбачати (прогнозувати) варіанти продовження сюжетної лінії, того, як у подальшому можуть розвиватися події в творі. Потім оригінал тексту зіставляється дошкільниками з тими прогнозами, що були висловлені ними раніше. У ході такої роботи в дітей розвивається аудіативна пам'ять, оскільки дошкільникам необхідно утримати, запам'ятати те, що вони слухають, щоб у подальшому зіставити з прогнозами. Отже, з метою розвитку в дошкільників операцій вірогідного прогнозування можна використовувати мовленнєво-прогностичні завдання типу "Слухай і думай, що буде далі".

Наприклад, можна запропонувати дітям для слухання початок твору В. Сухомлинського "Осінь принесла золотисті стрічки":

Над ставком ростуть дві берези. Стрункі, високі, білокорі. Вітер розчісує коси беріз. Тихо шелестять листям берези – розмовляють про щось.

Однієї ночі стало холодно. ... (Далі вихователь пропонує дітям подумати, яким може бути продовження твору).

З метою розвитку в дошкільників операцій вірогідного прогнозування дієвою є робота з назвою твору (заголовком). Заголовок, як основа антиципації є "вхідними дверима тексту", викликає запитання і гіпотези (Г. Гранік). Із літературних творів можна використовувати такі художні твори (та їх заголовки), як: "Материне серце" (І. Бондарчук), "Серце матері" (П. Ходченко), "Бджілки на розвідках" (К. Ушинський), "Відлітають лебеді", "Вранці на пасіці", "Все співає в лісі", "Ластівки прощаються з рідним краєм", "Ледар і сонце" (В. Сухомлинський) та ін.

Після прослуховування тексту співставляється відповідність придуманого дітьми заголовка з основною ідеєю щойно прослуханого тексту з оригінальною назвою. Серед прийомів роботи із заголовком можуть бути такі: обговорення заголовка до слухання і подальше порівняння із змістом тексту; вигадування заголовку до прослуханого тексту (у формах ствердження, запитання, загадки, малюнка-символу тощо).

Важливо пам'ятати, надзвичайно важливим у роботі з дошкільниками є розвиток у них мовленнєвої мотивації *смислоформування*. Відомо, що мотив виступає, з одного боку, як своєрідний "механізм і джерело запуску" мовлення (за Л.С. Виготським) (*мовлення-аудіювання* – курсив наш – *Н.Х.*), а з іншого – як "рушійна сила" процесуальності аудіювання. Мотиваційний бік аудіювання "визначає готовність психічних і фізичних сил індивіда до цього виду рецептивної мовленнєвої діяльності й виражається у зацікавленості в тому, щоб спрямувати "перебіг" сприймання на власну користь, тобто правильно зрозуміти, осмислити мовленнєве повідомлення" [Зимня 2001: 340]. Вчена Н. Г. Морозова високо оцінює першочергову роль мотиву в розумінні дітьми тексту. Вчена пише: "Особливо важливо, що розуміння залежить від того мотиву, котрий має для читача саме читання даного твору. Залежно від того чи іншого мотиваційного ставлення читача до тексту, до його героїв, до подій, до читання взагалі можлива той чи інший ступінь проникнення в смисл твору" [Морозова 1947: 194].

Отже, сформовані в дітей мотиви смислоформування є показником їхньої готовності сприйняти, осмислити й зрозуміти художній твір. З-поміж провідних мотивів аудіювання є пізнавальний інтерес дітей до змісту тексту, бажання дізнатися про щось нове і цікаве, встановити істину тощо.

Успішність аудіювання значною мірою залежить від того, яку *мету* поставлено перед дітьми в процесі слухання: прослухати твір і зрозуміти, про що найголовніше хотів сказати автор твору; прослухати твір, щоб виразити власне ставлення до сприйнятого; максимально повно переказати текст, не втративши основної думки; дати оцінку діям героїв твору, зрозуміти мотиви поведінки та вчинків персонажів твору; виразити власне розуміння тексту в малюнках, в пантомімі тощо.

Актуальним аспектом аудіювання є вміння дітей *уявити* те, про що йдеться в художньому творі. Повноцінне розуміння можливе в тому випадку, коли в дитячій уяві "зобразиться" картина, що відтворює зміст твору. Отже, розвиток уяви є важливою частиною роботи над аудіюванням. Отож необхідно розвивати в дошкільників творчу уяву, вміння уявити образ прослуханого, "впіймати" суть, основну думку твору. З цією метою доречно використовувати творчі завдання типу *"Послухай, уяви, розкажи", "Послухай, уяви, намалюй"* тощо.

Наприклад, після читання твору М. Прішвіна "Золотий луг" вихователь може провести з дітьми такі види роботи: **1)** смисловий аналіз твору ("Про кого цей твір?", "Про яку квітку розповідає автор?", "Яка забава з кульбабами була у братів?", "Де жили брати?", "Яким був луг рано вранці? В полудень? Увечері?", "З чим автор порівнює пелюстки кульбаби?", "Чому кульбаба стала для братів цікавою квіткою?", "Як ви розумієте вираз "золотий луг?", "Як ви вважаєте, чому автор назвав твір "Золотий луг?", "Які почуття викликав у вас цей твір?", "Про що найголовніше автор хотів нам сказати цим твором?"); **2)** придумування альтернативної назви твору зі збереженням його смислу; **3)** малювання дітьми "золотого лугу" за уявою.

Підбирати необхідно такі твори, які будуть викликати в дітей яскраві уявлення, образи, картини, і які буде нескладно відтворити як у мовному, так і в дієвому аспектах. Так, з-поміж віршованих текстів можна використовувати такі: "Дві хмароньки" (Олександр Олесь), "Вишеньки", "На зеленому горбочку" (Леся Українка), "Білий бузок" (Н. Калюжна), "Грудень" (Т. Масенко), "Весна" (М. Сингаївський), "Березень" (Марійка Підгірянка), "Тече вода з-під явора" (Т. Шевченко), "Зимовий ранок", "Листопад" (Я. Щоголів),

Із прозових творів доречно використовувати такі: "Як здивувався Мурко", "Бджолина музика", "Все співає в лісі", "Квітуча вишня", "Метелик із росою на крилі", "Як пробудилася зелена травинка", "Білі полотна", "Верба, мов дівчина золотокоса" (В. Сухомлинський); "Зима", "Весна", "Літо", "Осінь" (К. Ушинський); "В лісі" (М. Коцюбинський); "Пора підсніжників" (В. Пархоменко), "Золотий луг", "Білчина пам'ять", "Бистрик" (М. Прішвін) та ін.

На розуміння тексту значним чином впливає *емоційний* стан дитини. Як відомо, в дошкільному дитинстві емоції дітей нестійкі, тому їх необхідно підтримувати й поглиблювати в процесі читання літературних творів. Так, після прослуховування тексту важливо провести бесіду щоб з'ясувати емоційне ставлення дітей до прочитаного. У процесі такої бесіди важливо запитувати дошкільників, які відчуття викликав у них художній твір, що в ньому особливо запам'яталося, що викликало позитивні емоції; що викликало негативні емоції; які враження справили на них ті чи інші герої художнього твору, події, описані в тексті. Проте важливо не забувати, що занадто "бурхливі" емоції можуть заважати дітям у розумінні твору. Тому, вважає Н.С. Карпинська, "треба вести дітей від емоційного сприймання твору до осмислення його ідейного змісту" [Карпинська 1972: 63].

Педагогу важливо пам'ятати, що успішність аудіювання залежить від того, наскільки дитина уважна, вміє слухати не відволікаючись, здатна сконцентруватися. Оскільки в дошкільному віці домінує мимовіль-

на увага, це ставить перед вихователями чіткі вимоги до відбору мовного матеріалу (художніх текстів) для читання. Отже, підбираючи твори, важливо враховувати: а) труднощі оформлення тексту (фонетичні, граматичні, стилістичні); б) логіко-смислову структуру тексту; в) інформаційну насиченість; г) наявність у дошкільників чуттєвого й раціонального, індивідуального й соціального мовно-аудіативного досвіду (мовленнєвий мовно-аудіативний досвід забезпечує перцептивну готовність дитини до сприймання і розуміння аудіоматералу).

Провідними в роботі з розвитку в дошкільників аудіативних операцій і дій є такі психологічні принципи, як: 1) урахування вікових особливостей дітей; 2) урахування особливостей художньо-естетичного сприймання в дошкільному дитинстві.

Ураховуючи вікові особливості дошкільників, педагогу важливо звертати увагу на швидку втомлюваність дітей, емоційну збудливість, слабку концентрацію уваги та її переключення, гіперактивність, недостатній обсяг пам'яті, недостатній розвиток фонематичного слуху.

Художньо-естетичне сприймання дошкільників має свої особливості: наївний реалізм; активність сприймання, але неприйняття затягнутості в описі подій; відсутність інтересу до психології героя; ідентифікація себе з героєм твору; виокремлення тільки однієї, провідної риси характеру; вплив на сприймання тексту рівня розвитку фонематичного слуху й мовлення; привнесення у твір того, чого не має, або не може бути, додумування сюжету, зміна закінчення твору; сприймання дошкільника латентне, протікає приховано.

Висновки. Аудіювання – це складний вид мовленнєвої діяльності, процесуальність якого полягає в органічній єдності, одночасній мнемічній перцептивно-мисленнєвій взаємодії й активній комплексній реалізації: 1) *слухового сприймання* значень системи мовних кодів/форм (лексико-граматичних конструкцій – слів, словосполучень, речень, висловлювань), що відображають дійсність; 2) розпізнаванні, розшифровуванні й збереженні їх у короткочасній пам'яті; а також 3) *розуміння* смислу мовленнєвого повідомлення, що виконується шляхом реалізації механізмів *внутрішнього мовлення*, в якому відбувається декодування значень "поверхневих" мовних форм і трансформація їх в "глибинні" смисли через осмислення і переосмислення відображеного у висловлюванні того чи іншого фрагменту реальності. Результатом смислової обробки стає або відтворення адресатом-реципієнтом авторського смислу, або конструювання індивідуального смислу, або розгортання власного зустрічного розуміння з опорою на багатогранний – чуттєвий і раціональний, індивідуальний і соціальний мовно-аудіативний – досвід суб'єкта цієї діяльності.

Вагому роль у перебігу аудіювання відіграє внутрішнє мовлення, яке виступає в ролі "центрального ланцюга" (Л.С. Виготський) у процесах сприймання і розуміння тексту; воно є необхідним етапом для переходу від сприйнятого зовнішнього мовлення до розуміння його смислу. Отож сформованість внутрішнього мовлення є важливим показником ступеня розвиненості в дошкільників аудіативних процесів.

Аудіативно-формувальна робота у процесі ознайомлення дошкільників з творами художньої літератури має бути спрямованою на розвиток у дітей як мовленнєвих, так і пов'язаних з ними когнітивних, емоційних та інших операцій й дій, зокрема: визначати основну думку художнього твору, ділити твір на смислові частини (мікротеми), поєднувати смислові частини у крупніші смислові блоки; відтворювати сприйняту інформацію зі збереженням смислу, утримуючи в пам'яті значну кількість фактів, деталей, здійснювати вірогідне прогнозування, "проникати" в авторський задум, робити умовиводи у процесі осмислення, виражати оцінне відношення до прослуханої інформації тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; Под ред. В.В. Давыдова. – Москва: Педагогика-Пресс, 1991. – 536 с.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Ральперин. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
3. Граник Г.Г. Когда книга учит / Г.Г. Граник, Л.А. Концевая, С.М. Бондаренко. – Москва: Педагогика, 1991. – 192 с.
4. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 156 с.
5. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
6. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО "МОДЭК", 2001. – 432 с.
7. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей / Н.С. Карпинская. – М.: Педагогика, 1972. – 152 с.
8. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
9. Лурия А.Р. Травматическая афазия / Александр Романович Лурия. – М.: Изд-во Академии медицинских наук СССР, 1947. – 367 с.
10. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования / Александр Романович Лурия. – М.: Академия, 2002. – 352 с.
11. Лурия А.Р. Язык и сознание / Александр Романович Лурия ; Под ред. Е.Д. Хомской. – Ростов н/Д.: Изд-во "Феникс", 1998. – 416 с.
12. Морозова Н.Г. О понимании текста / Н.Г. Морозова // Известия АПН РСФСР. – Вып. 7: Вопросы психологии понимания, 1947. – С. 191-240.
13. Фейгенберг И. Вероятностное прогнозирование при восприятии информации в тексте / Иосиф Фейгенберг // Междисциплинарное культурно-просветительское и научное общение: Электронный научный семинар. – Режим доступа. – http://www.elektron2000.com/feigenberg_0274.html

14. Харченко Н.В. К вопросу о формировании у дошкольников навыков и умений понимания художественных текстов / Н.В. Харченко // CHALLENGES OF INFORMATION SOCIETY AND APPLIED PSYCHOLINGUISTICS – Proceedings of the X International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics (Moscow, June 26-29 2013). Editors: Natalia V. Ufintseva, Anna A. Stepanova. – Moscow: RUDN – Institute of Lingguistics RAN – MIL, 2013. – P. 81-82.

15. Kharchenko N. The teaching of listening to preschoolers as a means of speech activity / N.Kharchenko : 6th International Scientific Conference ["Theory for Practice in the Education of Contemporary society"] – Riga, 2012. – P. 107-112.

REFERENCES

1. Vygotskiy, L. S. (1991). *Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical Psychology]*. Moscow: Pedagogika-Press [in Russian].

2. Galperin, I. R. (1981). *Tekst kak obiekt lingvisticheskogo issledovaniya [Text as an object of linguistic research]*. Moscow: Nauka [in Russian].

3. Granik, G. G., Kontsevaya, L. A. & Bondarenko, S. M. (1991). *Kogda kniga uchit [When a book teaches]*. Moscow: Pedagogika [in Russian].

4. Zhinkin, N. I. (1982). *Rech kak provodnik informatsii [Speech as a transformer of information]*. Moscow: Nauka [in Russian].

5. Zalevskaya, A. A. (2005). *Psikholingvisticheskie issledovaniya. Slovo. Tekst [Psycholinguistic researches. Word. Text]*. Moscow: Gnozis [in Russian].

6. Zimnyaya, I. A. (2001). *Lingvopsikhologiya rechevoy deyatelnosti [Linguopsychology of speech activity]*. Moscow: Moskovskiy psikhologo-sotsialnyy institut, Voronezh: NPO "MODEK" [in Russian].

7. Karpinskaya, N. S. (1972). Khudozhestvennoie slovo v vospitanii detey [*Literary word in education of children*]. Moscow: Pedagogika [in Russian].

8. Klychnikova, Z. I. (1983). *Psikhologicheskie osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke [Psychological peculiarities of teaching to read in foreign language]*. Moscow: Prosveshhenie [in Russian].

9. Luriya, A. R. (1947). *Travmaticheskaya afaziya [Traumatic aphasia]*. Moscow: Izd-vo Akademii meditsinskikh nauk SSSR [in Russian].

10. Luriya, A. R. (2002). Pismo i rech: Neirolingvisticheskie issledovaniya [*Writing and speaking: neurolinguistics researches*]. Moscow: Akademiya [in Russian].

11. Luriya, A. R., Homska, E. D. (Ed.). (1998). *Jazyk i soznanie [Language and consciousness]*. Rostov na Donu: Izd-vo "Feniks" [in Russian].

12. Morozova, N. G. (1947). O ponimanii teksta [About text understanding]. *Izvestiya APN RSFSR – News from APS RSFSR, (Vols. 7), (*pp. 191-240). Moscow [in Russian].

13. Feigenberg, I. (2000). Veroyatnostnoe prognozirovanie pri vospriyatii informatsii v tekste [Possible prognostication in perception of text information]. *Mezhdisciplinarnoe kulturno-prosvetitelskoe i nauchnoe obshhenie: Elektronnyy nauchnyy seminar – Interdisciplinary cultural and elucidative communication: Electronic scientific seminar.* Retrieved from http://www.elektron2000.com/feigenberg_0274.html [in Russian].

14. Harchenko, N. V. (2013). K voprosu o formirovanii u doshkolnikov navykov i umenii ponimaniya khudozhestvennykh tekstov [On the problem of formation preschoolers' skills and abilities to understand a literary text**].** *Proceedings from ISAPL '13: X Mezhdunarodnyj psiholingvisticheskiy kongres «Problemy informacionnogo obshhestva i prikladnaya psikholingvistika». – The X International Scientific «Challenges of information society and applied psycholinguistics»* (pp. 81-82). Moscow RUDN – Institute of Lingguistics RAN – MIL [in Russian].

15. Kharchenko, N. (2012). *The teaching of listening to preschoolers as a means of speech activity*. Proceedings from International Scientific Conference '12: *The 6th International Scientific Conference «Theory for Practice in the Education of Contemporary society»* (pp. 107-112). Riga [in English].

Н. В. Харченко

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ У ДОШКОЛЬНИКОВ ОПЕРАЦИЙ И ДЕЙСТВИЙ АУДИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

В статье рассмотрена актуальность проблемы развития у дошкольников аудиативных операций и действий. На основе анализа научной литературы установлено, что в дошкольном детстве развитие понимания проходит два этапа – от понимания "плана значения" к пониманию "плана смысла". Выделен комплекс аудиативных операций и действий, которые необходимо формировать у дошкольников. Предложены психолингвистические пути развития у детей операций и действий восприятия и понимания художественных произведений.

Ключевые слова: аудирование, восприятие речи, понимание речи, значение, смысл, художественное произведение.

N. V. Khachenko

PSYCHOLINGUISTIC APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS' SKILLS OF OPERATIONS AND ACTIONS OF ARTISTIC WORKS COMPREHENSION

The article deals with the problem of development of preschoolers' skills of operations and actions of artistic works comprehension. On the basis of the analysis of scientific literature, it has been stated that in preschool childhood the listening comprehension development has two stages: from the understanding of the "plane of meaning" to the understanding of the "plane of content". The complex of listening comprehension operations and actions which is necessary to form at the preschool age has been distinguished. The psycholinguistic ways of the development of preschoolers' operations and actions of artistic works listening comprehension and understanding have been offered. Listening is

a difficult type of speech activity, the procedurality of which consists in organic unity, simultaneous mnemonic perceptive and thinking interaction and active complex realization of the following: 1) auditory comprehension of the meanings of the system of language codes/forms (lexical and grammatical constructions – words, word-combinations, sentences, utterances) which represent the reality; 2) differentiation, decoding and their maintenance in a short-term memory; and also 3) the understanding of the sense of elocution (oral statement) that is accomplished by realization of the mechanisms of internal speech, in which decoding of the meanings of "superficial" language forms and their transformation into the "deep" senses through a comprehension and recognition of represented in the utterance of one or another fragment of reality. The result of a semantic adaptation is either reflection by the addressee-recipient of the authorial sense, or constructing of an individual sense, or development of the own understanding with a support on the experience of the subject of this activity. It had been determined that the well formed internal speech is the important index of preschoolers' level of comprehension processes development. Listening comprehension-forming work should be directed on the development of speech, as well as related to them cognitive, emotional and other operations and actions: to define the key point of the artistic work; to divide a text into semantic parts (micro topics); to catch the main idea of a semantic part; to distinguish the facts and substantial details of the text, to set the interrelations between them; to summarize, to draw conclusions during the process of comprehension etc.

Keywords: listening, speech perception, understanding of speech, meaning, content, artistic work.

Подано до редакції 08.09.14