DOI 10.5281/zenodo.1211503 УДК 81’23

The State of Development of the Motives for Listening Native Language in Children of the Senior Preschool Age

Стан розвитку мотивів аудіювання рідної мови у дітей старшого дошкільного віку

Nataliia Kharchenko
Ph.D. in Pedagogy, Assistant professor

Наталія Харченко
кандидат педагогічних наук, доцент
E-mail: harchenko123@rambler.ru
ORCID 0000-0002-9958-5226

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Україна

✉ вул. Сухомлинського 30, м. Переяслав-Хмельницький, 08401

ABSTRACT

The article presents the results of a research concerning the state of development of the motives for listening native language in children of the senior preschool age The state of development of the motives for listening in children was studied according to following criteria: consciousness, stability and independence. In order to study the state of operations development of the listening motives emergence in children of the senior preschool age, was used a complex of psycholinguistic techniques which were relevant to the singled out criteria. 378 children of the senior preschool age took part in the experiment. A different level of the state of development of the motives for listening in children was established; conditionally it was recorded in 4 levels.

To the high level of the motives of listening development were assigned 9,0% of children (n=34), which have the bright motive as a subject of communicative and speaking needs, as the need for sense-forming development. The directness of their listening is directly dependent on the speech motive. They have stable motives, as well as a strong motivation of achievement.

To the average level of the motives of listening development were referred 12,3% of children (n=48), in which the communicative and speaking needs, as the needs of the understanding of other people’s opinions are not sufficiently expressed, however, others – non-ideal – objects of need prevail; the speech motive is not at the required stage of development in order to become an objectified need; this is the degree on which the meanings of the speech needs are only begin and the primary acquisition of it is specification as the need for sense-formation. Motives are unstable, non-independent, mostly due to training tasks. This is the state of the initial development of the speech motive.

To a level below the average, 52,6% of children (n=198) were identified, which did not reveal the motives of forming meaning, that induced listening; their perception and understanding is polymotivated, it is excited by several motives, predominantly non-verbal ones; the need for communication and speech comprehension are not associated with subsequent speech behavior; the communicative and speaking needs in the sense of the heard remain uncertain and not specified.

To a low level of the motive of listening development were assigned 25,5% of children (n=98), in which the auditing needs in meeting communicative requests are realized only in non-verbal kinds of activities.

Key words: *listening, listening motives, sense formation, children of the senior preschool age; polymotivation of the motives.*

Вступ

Східноєвропейською психолінгвістичною наукою доведено, що будь-яка діяльність людини, зокрема мовленнєва, завжди мотивована. Як зазначає О.М. Леонтьєв, не існує немотивованої діяльності. Немотивована діяльність – це не діяльність, позбавлена мотиву; це діяльність із суб’єктивно й об’єктивно прихованим мотивом. Щодо мовленнєвої діяльності, то вона, як і інші види діяльності, зазвичай спрямовується не одним мотивом, а системою мотивів, усередині якої завжди можна виокремити домінуючий мотив, котрий підпорядковує собі ієрархічно більш «низькі», побічні мотиви (Леонтьєв, 1974).

У фазній будові мовленнєвої діяльності (згідно з «моделлю породження мовлення О.О. Леонтьєва – Т.В. Рябової (Ахутіної)» (2008) мотиву належить головна роль. Мотив виступає механізмом запуску мовленнєвого процесу, актуалізує інтенції суб’єкта мовлення, визначає його інтенціональну спрямованість висловлювання.

Значущість проблематики мотивів у мовленнєвій діяльності значно зростає тоді, коли йдеться про мовлення дітей дошкільного віку, оскільки саме в цей віковий період відбувається бурхливий розвиток мовлення, зумовлений становленням як мовленнєво-мовної компетенції дитини, так і мотиваційної сфери особистості дошкільника. Вибудовується ієрархія (супідрядність) мовленнєвих мотивів, що стає важливим психічним новоутворенням у дошкільному дитинстві.

Серед специфічних для «дошкільних» мовленнєвих мотивів – особливими мотивами є мотиви аудіювання, які є первинними в мовленнєвому онтогенезі; вони виникають раніше, ніж мотиви говоріння. Проте на етапі початкового становлення мовленнєвої діяльності (системи цілеспрямованих, усвідомлених, рефлективних, намірених, довільних дій) розвиток мотивів говоріння починає випереджати розвиток мотивів аудіювання.

Аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених засвідчив, що увага науковців сфокусована на вивченні таких аспектів проблематики аудіювання дітей (які розвиваються в нормі, і в яких є певні патології), як-от: *сприймання і розуміння дітьми мовленнєвого повідомлення при афазичних розладах* (Лурія, 1998; Глозман, 2012; Лапшина, 2010; Семенович, 2002; Соботович, 2003; Цвєткова, 2001; Zagzebzki, 2001; Thibaut, Rondal & Kaens, 1995; Boyle, Lindell & Kidd, 2013 та ін.); *декодування логіко-граматичних конструкцій* (Ахутіна, Глозман, 2015; Глозман, 2012; Статніков, 2015; Калмикова, 2009; Rondal, Thibaut, Cession et al., 1988; Hurewitz, Brown-Schmidt, Thorpe et al., 2009; Choi & Mazuka, 2003; Barbosa, Nicoladis, 2016, de Ruiter, Theakston, Brandt & Lieven, 2018 та ін.), *сприймання і розуміння дошкільниками фразеологізмів* (Мисан, 2014; Eliseeva, Gutsc, Marini, 2017 та ін.), *метафор* (Billow, 1981; Glucksberg, 2001 та ін.), *цілісних текстів* (Калмикова, 2011; Морозова, 1947; Сєдов, 2004; Young-Suk, 2016; Creel, Rojo & Paullada, 2016 та ін.); *роль вірогідного прогнозування у процесі вербального сприймання дітьми мовленнєвого повідомлення* (Сєдов, 2004; Federmeier, 2007; Huettig & Mani, 2015; Peelle & Sommers, 2015; Tavano & Scharinger, 2015 та ін.). Л.О. Калмикова досліджуючи мотиви мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку (на матеріалі говоріння) виявила специфіку цих мотивів, динаміку та вектори їх розвитку, особливості становлення смислоформувальних та смислоформулювальних мотивів цілеспрямованих висловлювань на дошкільному етапі мовленнєвого онтогенезу (Калмикова, 2009). Отже, можемо стверджувати, що мотиви аудіювання дітей дошкільного віку не досліджувалися й до цього часу не стали предметом спеціального вивчення. Праць, присвячених проблематиці розвитку мотивів аудіювання дітей-монолінгвів, які розвиваються в нормі, не виявлено. У зв'язку з цим, важливими завданнями нашого дослідження стало встановлення тих мотивів, які стимулюють аудіювальні процеси дітей.

Отже, ***мета статті*** полягає в описі результатів емпірично зафіксованого стану розвитку та особливостей мотивів аудіювання дітей старшого дошкільного віку.

Методи та методики дослідження

Учасники експерименту

Дослідження проводилося на базі дошкільних навчальних закладів України. В експерименті приймали участь 378 дітей старшого дошкільного віку. Це діти віком від 5 до 5,5 років. Перед проведенням експерименту від батьків дітей було отримано дозвіл на те, щоб їхні діти стали учасниками експерименту. Батьки дітей, вихователі були поінформовані про терміни організації емпіричного дослідження, програму та процедуру проведення експерименту. В процесі здійснення діагностування було дотримано морально-етичні норми й правила поведінки з дітьми. Жодних прав дітей не було порушено.

Методи дослідження

В описаному дослідженні використовувалися теоретичні й емпіричні методи. *Теоретичні методи* (аналіз і узагальнення психолінгвістичної літератури) були необхідні для виявлення стану вивченості розглянутого в статті предмету дослідження, а саме: стан розвитку та особливості мотивів аудіювання дітей старшого дошкільного віку. *Емпіричні методи* були представлені в нашій розвідці такими методами, як-от: психолінгвістичний експеримент, спостереження над сприйманням дітьми вербальної інформації, метод вибору мотивів з поданої номенклатури мотивів, контент-аналіз, опосередкований судженнями дітей аналіз мотивів, тестування, опитування дітей, метод аналізу суджень дітей, проблемно-ігровий метод та метод постановки запитань. Використання цих методів дозволяло безпосередньо або опосередковано з'ясувати мотиваційні засади аудіювальних процесів у дітей старшого дошкільного віку.

Стан розвитку та особливості мотивів аудіювання дітей 5-річного віку досліджували за такими критеріями і показниками, як: 1) *усвідомлюваність* (усвідомлювана причина, що лежить в основі мовленнєвих вчинків з аудіювання); 2) *стійкість* (тривалість збереження інтенсивності мотиву, сила його вираження, домінування вибору предмета (об'єкта), що спонукає і визначає вибір спрямованості аудіювання); 3) *самостійність* виникнення мотиву (спонукання до слухання-сприймання, пов'язані із задоволенням потреб реципієнта). Вибір відповідних параметрів студіювання мотивів обґрунтовуємо такими міркуваннями. Мотиви, за О.М. Леонтьєвим, не відокремлені від свідомості. Навіть коли мотиви не усвідомлюються суб'єктом вони, образно кажучи, входять у його свідомість, але тільки в особливій формі – емоційної окраси дій. Мотиви надають свідомому відображенню суб'єктивне забарвлення, котре виражає значення відображеного для самого суб'єкта, його особистісний смисл. Відтак, крім своєї основної функції – функції збудження, мотиви мають функцію смислоутворення» (Леонтьєв, 1983, т. 2: 211-212). Стійкість мотиву ґрунтується на потребах і не вимагає додаткових підкріплень. Вона (стійкість) виражається у здатності зберігатися протягом тривалих проміжків часу (Божович, 1972; Маркова, 1990). Самостійність мотивів аудіювання проявляється у незалежному, довільному, наміреному прояві аудіювальних процесів, а не стимульованому («провокованому») іншими людьми ззовні.

У психолінгвістичному експерименті було використано комплекс ***психолінгвістичних методик***, а саме: 1. *Методика «Створення ситуації* *вибору»* (Л.О. Калмикова, адапт. нами до вивчення аудіювання). *Мета*: виявити тих дітей, які обрали серед запропонованих видів діяльності (як мовленнєвих, так і немовленнєвих) саме аудіативну; дослідити, чи усвідомлює дитина причину, що лежить в основі мовленнєвих вчинків з аудіювання. 2. *Методика «Безпосереднє діагностування мотивів»* (О.М. Раєвський, К.М. Гуревич). *Мета*: визначення домінування певного мотиву в потребово-афективній сфері психіки дитини. 3. *Методика «Аналіз суджень дітей про важливість слухання і причини їхнього власного слухання»* (Л.О. Калмикова, адапт. нами до аудіювання). *Мета*: дослідити: а) чи пов'язані спонукання експериментатора до мовлення-аудіювання дітей із задоволенням потреб дитини-реципієнта; б) чи усвідомлюють дошкільники практичне значення вміння слухати; в) чи усвідомлюють діти причину, що лежить в основі мовленнєвих вчинків з аудіювання; г) наскільки стійкі мотиви. 4. *Методика «Визначення домінування певного мотиву в потребово-афективній сфері дитини»* (Н.І. Гуткіна). *Мета:* дослідження домінувального мотиву. 5. Проективна *методика «Доповнення»* (М.К. Акімова). *Мета*: визначення мотивації.

Процедура проведення експерименту

З метою вивчення стану розвитку *мотивів аудіювання* дітей старшого дошкільного віку використовувалися передусім методика «Створення ситуації вибору», оскільки треба було виявити тих дітей, які обрали серед запропонованих видів діяльності (мовленнєвих і немовленнєвих) саме аудіативну. З цією метою було створено ігрову ситуацію «Вибір діяльності» (мета – з'ясувати місце аудіювання в уподобаннях дітей). У ході її розв'язання дошкільникам пропонувалося вибрати ситуацію, відтворену на картинці, в якій вони хотіли б опинитися. На картинках були зображені діти, які займалися різними видами діяльності: 1 – «ігрова діяльність»; 2 – «слухання художнього твору»; 3 – «зображувальна діяльність»; 4 – «праця дітей у природі»; 5 – «конструктивна діяльність».

Далі здійснювали *безпосереднє психодіагностування мотивів*. У такий спосіб досліджували домінування певного мотиву в потребово-афективній сфері психіки дитини. Процедура проведення: дошкільникам пропонувалося *завдання* на вибір різних за значенням мотивів аудіювання. У результаті з'ясовувалося те, що зумовлювало вибір дітьми спрямованості діяльності аудіювання. (Перелік мотивів: Тобі подобається слухати співрозмовника (оповідання), тому що: а) хочеться дізнатися про щось нове, цікаве; б) можна отримати нові знання; в) можна потім розповісти іншим людям про те, що почув; в) тоді можна правильно відповісти на запитання вихователька; г) треба зрозуміти, про що говорить співрозмовник (про що говориться в оповіданні).

З метою дослідження *домінуючого мотиву* в потребово-афективній сфері дитини запрошували її до кімнати, у якій на столиках були виставлені іграшки, та просили дитину розглянути їх. Потім читали казку, яку дитина раніше не чула. На найбільш захоплюючому місці читання твору переривалися і запитували дитину, що їй у даний час хочеться зробити: погратися з виставленими на столиках іграшками чи дослухати казку до кінця?

Після цього проводилося *опитування дошкільників,* під час якого вивчалися й аналізувалися *судження дітей про важливість слухання і причини їхнього власного слухання*». У такий спосіб з'ясувалося: а) чи пов'язані спонукання експериментатора до мовлення-аудіювання дітей із задоволенням потреб дитини-реципієнта. (Запитання дітям: «Що було б для тебе краще: слухати чи самому розповідати?» (варіант 2: «Слухати чи робити щось інше?»); б) чи усвідомлюють дошкільники практичне значення вміння слухати; в) чи усвідомлюють діти причину, що лежить в основі мовленнєвих вчинків з аудіювання? (Запитання дітям: «Чому тобі подобається слухати оповідання?»); г) наскільки стійкі мотиви? (визначалося на підставі тривалості збереження інтенсивності мотиву, сили його вираження, домінування вибору предмета (об'єкта), що спонукав і визначав вибір спрямованості аудіювання).

Для дослідження *домінуючого мотиву* (пізнавального чи ігрового) дитину запрошували до кімнати, у якій на столиках були виставлені іграшки, та просили її розглянути їх. Потім читали казку, яку вона раніше не чула. На найбільш «яскравому» місці читання переривалися і запитували дитину, що їй у даний час хочеться зробити: погратися з виставленими на столиках іграшками чи дослухати казку до кінця?

Проективні методики (доповнення) використовувалися для визначення мотивації. Із цією метою дітям пропонувалося закінчити висловлювання вихователя на кшталт: «Для мене важливо вміти слухати, тому що…»; «Якщо я буду уважно слухати, то…», «Я завжди уважно слухаю, тому що…».

Результати дослідження

У ході аналізу перебігу і розвитку мотивів аудіювання як першої фази реалізації аудіативно-мовленнєвої діяльності було отримано такі дані. Із 378 продіагностованих дітей, які брали участь в експерименті, 15,4% мали об'єктивну нужду в ідеальному предметові – слуханні думок інших людей (аудіюванні), що номінується як аудіативна потреба. Решта респондентів (84,6%) мали потребу в матеріальних предметах, необхідних для задоволення своїх життєдіяльнісних потреб, зокрема в іграшках, які можна отримати за сумлінне слухання казки (44,2% – n = 167), в іграх, у які можна погратися після того, як уважно послухаєш казку (40,4% – n = 153) – (табл. 1).

Таблиця 1. Стан розвитку мовленнєвих потреб старших дошкільників як першої фази аудіативно-мовленнєвої діяльності

	Загальна кіл-ть дітей, які брали участь в експерименті	Кіл-ть дітей, у яких переважає нужда в ідеальному предметові	Кіл-ть дітей, у яких переважає нужда в матеріальному предметові
n	378	58	320
%	100	15,4	84,6

Із таблиці 1 видно, що в більшості дітей старшого дошкільного віку відсутня об'єктивна нужда в ідеальному предметові – слуханні й розумінні почутої думки – неодмінних умов нормативного функціонування аудіювання, несформована природна життєво зумовлена комунікативно-мовленнєва потреба, динамічне утворення, які забезпечують смисловий розвиток. Першочерговий інтерес у дошкільників викликають такі види дитячої діяльності, як гра, малювання, аплікація, конструювання. Відсутність мовленнєво-аудіативних потреб у 84,6% дітей гальмує своєчасний розвиток мотивації смислоформування, значно обмежує можливості актуалізації самовираження (як вербального, так і невербального) в комунікативно-мовленнєвій взаємодії.

15,4% дітей (n=58), які виявили потребу слухати і розуміти сприйняту інформацію в ситуації спрямованої на них уваги при виборі із запропонованих їм мотивів найбільш значущих для них, показали такі результати (див.: табл. 2).

Таблиця 2. Стан сформованості мотивів аудіювання старших дошкільників, у яких переважає нужда в ідеальному предметові

№	Запропонований дітям перелік мотивів	Кіл-ть дітей, які обрали запропоновані мотиви	Кіл-ть дітей (у %)
1.	Хочеться почути щось нове, цікаве	58	100
2.	Потреба отримати нові знання	58	100
3.	Бажання послухати, щоб потім розповісти іншим про те, що почув	50	86,2
4.	Бажання послухати, щоб потім правильно відповісти на запитання вихователя про те, що почув	29	50

5.	Потреба послухати і зрозуміти, про що говорить співрозмовник, або про що говориться в оповіданні	5	8,6

Табл. 2 засвідчує, що аудіювання дошкільників полімотивоване: більшість дітей керуються пізнавальними мотиви, пов'язаними з можливістю дізнатися про щось нове, цікаве (100%), отримати нові знання (100%), а також дізнатися про щось і розповісти іншим (друзям, батькам) про те, що почув (86,2%). У 50% дітей переважає нужда в отриманні знань для того, щоб правильно відповісти на запитання вихователя за змістом того, що почув. 8,6% дітей пов'язують обрані мотиви з ідеальним предметом – смислоформуванням.

Усі 378 дітей брали участь у виконанні завдання на *доповнення запропонованих їм фрагментів речень*. У процесі аналізу отриманих в експерименті суджень дітей про важливість слухання та з'ясування причин, що лежать в основі їхнього аудіювання, були отримані такі дані. 38,6% дітей (n=146) усвідомлюють причини, що лежать в основі їхнього аудіювання (див.: табл. 3). 48,4% дітей (n=183) не усвідомлюють причин, що лежать в основі їхнього аудіювання, керуються аргументами, які не є смислоформувальними. 13% дітей (n=49) взагалі відмовилися пояснювати причини їхнього аудіювання.

Таблиця 3. Усвідомлення дітьми важливості аудіювання та причин, що лежать в основі їхнього аудіювання

№	Причини, що лежать в основі аудіювання	Кількість дітей, які усвідомлюють причини, що лежать в основі аудіювання	Кількість дітей, %
1.	Отримання нових знань і пізнання цікавого	22	5,8
2.	Уміння слухати для майбутнього навчання в школі	19	5

3.	Необхідність правильно відповісти на запитання співрозмовника	11	3
4.	Бажання іншої людини щось сказати	6	1,6
5.	Утвердження себе в соціальному світі (в першу чергу, перед дорослими)	88	23,2

Табл. 3 засвідчує, що 38,64% дітей усвідомлюють причини, що лежать в основі їхнього аудіювання. 5,8% дітей (n=22) продовжували висловлювання «Для мене важливо вміти слухати, тому що…» аргументами, пов'язаними з отриманням нових знань і пізнанням цікавого: *«Тому що хочу дізнатися про щось нове»* (Оля М.), *«Тому що мені цікаво щось нове дізнатися»* (Віталік Н.). На подану дітям частину висловлювання («Я завжди уважно слухаю, тому що…») були отримані судження на кшталт: *«Тому що вихователька розказує і можна щось дізнатися»* (Юра М.), *«Тому що коли нам читають казки, то треба уважно слухати, бо там у казках розповідається щось цікаве про звірів. І я буду знати щось про звірів»* (Іра П.).

У 5% дітей (n = 19) в основі усвідомлення причини аудіювання лежить важливість їхнього уміння слухати для майбутнього навчання в школі (навчальної діяльності): *«Тому що в школі треба буде слухати вчительку, що вона розказує»* (Оксана В.), *«Тому що скоро в школу, а там будуть уроки і вчителька буде розказувати різні предмети, а ми будемо слухати»* (Саша П.), *«Я буду скоро іти в школу і слухати вчительку, і тоді вчительці буду розказувати, що вона нам розказувала. А якщо буду уважно слухати, то багато почую цікавого і буду все знати»* (Андрій С.).

3% дітей (n=11) пов'язували причину аудіювання з подальшою необхідністю відповідати співрозмовнику: «*Щоб потом правильно відповісти»* (Наталка К.), *«Бо потом треба буде відповідати»* (Костя Б.), *«Того що я сначала буду слухать, а потом, коли мене спитає вихователька, так я буду їй відповідати»* (Оксана Ж.), *«Тому що я слухаю, а тоді я щось відповідаю»* (Руслан А.).

У 1,6% дошкільників (n=6) в основі усвідомлення причини аудіювання лежить важливість слухати задля того, що співрозмовник бажає висловитися – *«інша людина хоче щось сказати».*

У 23,2% дітей (n=88) в основі усвідомлення важливості аудіювання лежать причини, пов'язані з утвердженням себе в соціальному світі (в першу чергу, перед дорослими). По-перше, це необхідність визнання їх дорослими слухняними дітьми: *«Тому що вихователька буде говорити, що я слухаюся і не кручуся як вона говорить»* (Уляна В.), *«Того що тоді, як я слухаю, тоді вихователька мені каже, що я слухняний»* (Міша Г.), *«Того що тоді я слухняна, і тоді мама, як читає мені казку, то хвалить»* (Маша П.). По-друге, це бажання отримати схвальні відгуки (похвалу) від дорослих за гарну поведінку під час аудіювання: *«Тому що вихователька похвалить мене, що я слухаю»* (Роман Р.), *«Тому що мені буде казати вихователька, що я сьогодні молодець, що я слухаю, що не говорю, а слухаю казку»* (Коля М.), *«Бо тоді вихователька мене хвалить, каже, що я молодець, що не кручуся»* (Андрій А.).

48,4% дітей (n =186) обґрунтовували ці причини аргументами, які не є смислоформувальними, наприклад: *«Всі слухають і я тоже слухаю»* (Оксана Ж.); *«Бо того що так каже вихователька, ... ну... там, що треба слухати казку»* (Вітя К.); *«Тому що я так люблю слухати казки»* (Денис Г.); *«Тому що так треба слухати... як хтось говорить»* (Таня М.); *«Тому що мені так нравиться слухати»* (Ліда Р.); *«Тому що я слухаю казки, коли мені мама читає, і коли вихователька читає... в садіку»* (Катя Б.); *«Бо того що вихователька так нам сказала, щоб ми слухали казку. Потомі вона читає сказку, а ми слухаємо»* (Свєта Д.) *«Тому що я сижу на стульчику і слухаю, а вихователька нам читає. А ще я так поклала руки на коліна і слухаю» (Лєна Я.)* тощо.

13% дітей (n=49) взагалі відмовилися пояснювати причини їхнього аудіювання.

У визначенні *домінуючого мотиву* (за методикою Н.І. Гуткіної) було встановлено, що більшість дітей (із 378 дошкільників, які брали участь в цьому виді експерименту) керуються ігровими мотивами (68,2% – n=258); 31,8% дошкільників (n=120) – пізнавальним мотивом *у ситуації вибору бажаного виду діяльності* (слухати казку чи гратися).

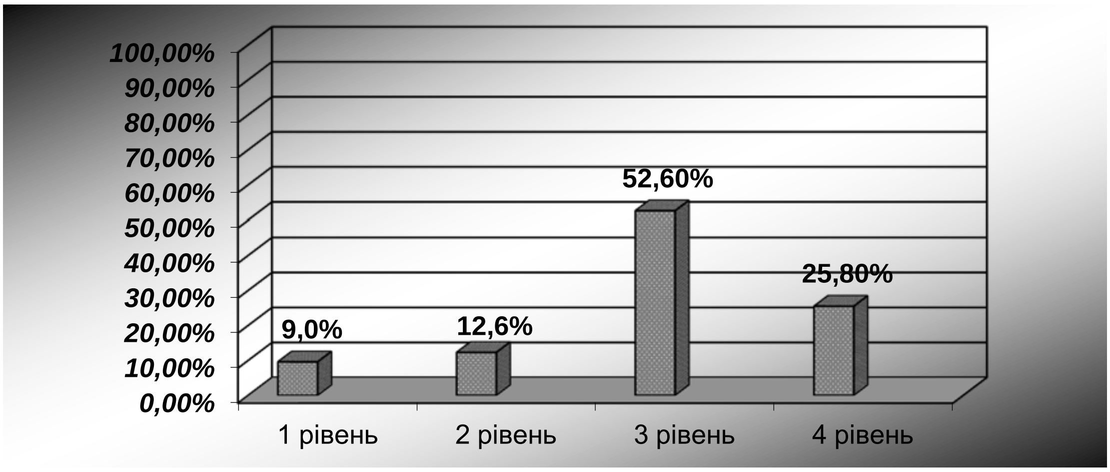
У 19% дітей (n=72) виявлялися стійкі мотиви, у 81% дошкільників (n=306) – нестійкі, мінливі. У 12,4% дітей (n=47) – самостійні мотиви, які сприяли доведенню поданих їм мовленнєвих завдань до логічного кінця, дотриманню умов їх виконання.

Стан розвитку мотивації аудіювання у дітей старшого дошкільного віку представлено в таблиці (див.: табл. 4).

Таблиця 4. Стан розвитку мотивів аудіювання у дітей старшого дошкільного віку

№	Показники мотивації	Кіл-ть дітей	%
1.	Усвідомлення причин, що лежать в основі аудіювання (зокрема комунікативних причин і причин, пов'язаних з навчальною діяльністю)	58	15,4
2.	Неусвідомлюваність причин, що лежать в основі аудіювання (зокрема комунікативних причин і причин пов'язаних з навчальною діяльністю)	320	84,6
3.	Стійкість мотивів	72	19
4.	Мінливість мотивів	306	81
5.	Орієнтація аудіювання на досягнення результату	72	19
6.	Відсутність мотивації досягнення	306	81
7.	Самостійність мотивів	47	12,4
8.	Відсутність самостійності	331	87,3
9.	Відмова від аргументації причин аудіювання	49	13

Експериментальне дослідження дозолило виявити *різнорівневий стан розвитку мотивів аудіювання* у дітей старшого дошкільного віку, який умовно зафіксовано в 4^{х} рівнях (гістограма 5).



Гістограма 5. *Стан розвитку мотивів аудіювання у дітей старшого дошкільного віку*

1 – високий рівень розвитку мотивації: 9,0% (n=34);

2 – середній рівень розвитку мотивації: 12,6% (n=48);

3 – нижче середнього рівень розвитку мотивації: 52,6% (n=198);

4 – низький рівень розвитку мотивації: 25,8% (n=98).

До високого рівня розвитку мотивів аудіювання були віднесені 9,0% дітей (n=34), у яких яскраво виражений мотив як предмет комунікативно-мовленнєвих потреб, як нужди у смислоформуванні. Спрямованість їхнього аудіювання безпосередньо залежить від мовленнєвого мотиву. У них стійкі мотиви, а також яскраво виражена мотивація досягнення.

До середнього рівня розвитку мотивів аудіювання віднесені 12,3% дітей (n=48), у яких комунікативно-мовленнєві потреби, як потреби саме у розумінні думок інших людей, недостатньо виражені, проте переважають інші – неідеальні – предмети потреби; мовленнєвий мотив знаходиться не в тій стадії розвитку, аби стати опредмеченою потребою; це – ступінь, на якій тільки-но започатковується опредмечування мовленнєвої потреби й відбувається первинне набуття нею конкретизації як нужди у смислоформуванні. Мотиви нестійкі, несамостійні, здебільшого викликані навчальними завданнями. Це стан початкового виформовування мовленнєвого мотиву.

До рівня нижче середнього були віднесені 52,6% дітей (n=198), у яких не виявлені мотиви формування смислу, що спонукають аудіювання; їхнє сприймання і розуміння полімотивоване, збуджується кількома мотивами, переважно, немовленнєвими; потреби в комунікації і розумінні мовлення не пов'язуються з подальшою мовленнєвою поведінкою; комунікативно-мовленнєві потреби у розумінні почутого залишаються невизначеними, неконкретизованими.

До низького рівня розвитку мотиву були віднесені 25,5% дітей (n= 98), у яких аудіативні потреби в задоволенні комунікативних запитів реалізуються лише в немовленнєвих видах діяльності.

Висновки

Дослідження дало змогу дослідити стан та особливості розвитку мотивів аудіювання рідної мови дітей старшого дошкільного віку. Було встановлено, що переважна кількість дітей старшого дошкільного віку перебуває на стадії початкового виформовування мовленнєвого мотиву як нужди у смислоформуванні. У старшому дошкільному віці мотиви аудіювання нестійкі, несамостійні, здебільшого викликані навчальними завданнями. Сприймання і розуміння мовлення спонукається одночасно кількома мотивами, серед яких домінуючим є ігровий мотив. Характерною особливість аудіювання є те, що воно полімотивоване, збуджується кількома мотивами, переважно, немовленнєвими (ігровими, інтелектуально-пізнавальними, соціальними). Потреби в комунікації, сприйманні і розумінні мовлення не пов'язуються дітьми з подальшою мовленнєвою поведінкою, вони залишаються невизначеними, неконкретизованими.

Тільки в незначної кількості дітей старшого дошкільного віку спостерігається яскраво виражений мотив смислоформування. Проте він ще залишається нестійким, мінливим, тому що над ним все ж таки домінує ігровий (немовленнєвий, неаудіювальний) мотив, який є залишається провідним у дошкільному дитинстві.

Література

Ахутина, Т. В. Модель порождения речи Леонтьева-Рябовой: 1967-2005. *Психология, лингвистика и междисциплинарные связи* / Под ред. Т.В. Ахутиной и Д.А. Леонтьева. Москва : Смысл. 2008. С. 79–104.

Глозман Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. Москва: Смысл, 2012. 265 с.

Калмикова Л.О. Психологія розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку : дис. … докт. психол. наук. Київ, 2011. 462 с.

Калмыкова Л. А. Психолингвистические особенности мотивации речевой деятельности у детей старшего дошкольного возраста. *Актуальные проблемы речевого и лингвистического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста* : материалы Международной научно-практической конференции (Орел, октябрь 2009 г.). Орел: Изд-во ОГУ, 2009. С. 123–125.

Лапшина Ю.Ю. Нейропсихологичесий подход к диагностике нарушения понимания логико-грамматических конструкций языка у детей 4-6 лет. *Известия Уральского государственного университета*. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2010. № 6 (85), ч. 2. С. 122-135.

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. ; под. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева. Москва : Педагогика, 1983. 392 с.

Леонтьев А.Н. Основы теории речевой деятельности. Москва : Наука, 1974. 368 с.

Мисан І.В. Психологічні особливості сприймання і оволодіння дітьми дошкільного віку фразеологізмами рідної мови. *Актуальні проблеми психології* : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2014. Том IV. Психологія розвитку дошкільника. Випуск 10. С. 150–161.

Морозова Н.Г. О понимании текста / Н.Г. Морозова // Известия АПН РСФСР. – Вып. 7. – 1947. – С. 191-240.

Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. Москва : Лабиринт, 2004. 320 с.

Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Москва : Академия, 2002. 232 с.

Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией). Москва : Классикс стиль, 2003. 160 с.

Статников А.И. Синдромный анализ трудностей в понимании детьми логико-грамматических конструкций. *Национальный психологический журнал*. 2015. №2 (18). С. 77–86. doi: 10.11621/npj.2015.0208

Цветкова Л.С. Афазия и восстановительное обучение. Москва: МПСИ, 2001. 256 с.

Barbosa, P.G., Nicoladis, E. (2016). Deverbal compound comprehension in preschool children. *Mental Lexicon*,11 (1), 94–114. doi: 10.1075/ml.11.1.05bar

Billow, R.M. (1981). Observing Spontaneous Metaphor in Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *31*(3), 430–445. http://dx.doi.org/10.1016/0022-0965(81)90028-X

Boyle, W., Lindell, A., & Kidd, E. (2013). Investigating the Role of Verbal Working Memory in Young Children's Sentence Comprehension. *Language Learning*, 63(2), 211–242. DOI: 10.1111/lang.12003

Choi, Y. & Mazuka, R. (2003). Young Children's Use of Prosody in Sentence Parsing. *Journal of Psycholinguist* Research, *32* (2), 197–217. doi: 10.1023/A:1022400424874

Creel, S.C., Rojo, D.P., & Paullada A.N. (2016). Effects of contextual support on preschoolers' accented speech comprehension. *Journal* of *Experimental Child Psychology*, *146*, 156–180. doi: 10.1016/j.jecp.2016.01.018.

de Ruiter, L.E., Theakston, A.L., Brandt, S., & Lieven, E.V.M. (2018). Iconicity affects children's comprehension of complex sentences: The role of semantics, clause order, input and individual differences. *Cognition*, *171*, 202–224. doi: 0.1016/j.cognition.2017.10.015

Eliseeva, N., Gutsc, E., & Marini, A. (2017). Comprehension of idiomatic expressions by Russian speaking typically developing children. *Psychology in Russia: State of the Art, 10(4), 22–32.* doi: 10.11621/pir.2017.0403

Federmeier, K.D. (2007). Thinking ahead: the role and roots of prediction in language comprehension. *Psychophysiology*, *44*(4), 491–505. DOI: 10.1111/j.1469-8986.2007.00531.x

Glucksberg, S. (2001). *Understanding figurative language: From metaphor to idioms*. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195111095.001.0001

Huettig, F., & Mani, N. (2015). Is Prediction Necessary to Understand Language? Probably not. *Language, Cognition, and Neuroscience, 31* (1), 19–31. DOI: 10.1080/23273798.2015.1072223

Hurewitz, F., Brown-Schmidt, S., Thorpe, K. et al. (2009). One Frog, Two Frog, Red Frog, Blue Frog: Factors Affecting Children's Syntactic Choices in Production and Comprehension. *Journal of Psycholinguist* Research, *29* (6), 597–626. doi: 10.1023/A:1026468209238

Peelle, J., & Mitchell, S. (2015). Sommers Prediction and constraint in audiovisual speech perception. *Cortex*, *68*, 169–181. doi: 10.1016/j.cortex.2015.03.006

Rondal, J.A., Thibaut, J.P., Cession, A., Brédart, S., & Kaens, A.M. (1988). Semantic and syntactic factors in children's comprehension of passives. *Applied Linguistics Papers*, *12*, 79–102.

Tavano A., & Scharinger, M. (2015). Prediction in speech and language processing. *Cortex*, *68*, 1–7. DOI: 10.1016/j.cortex.2015.05.001.

Young-Suk Grace Kim (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal* of *Experimental Child Psychology*,

141, 101–120. doi: 10.1016/j.jecp.2015.08.003
Zagzebzki, L. (2001). Recovering Understanding. *Knowledge, Truth, and Duty: Essays on Epistemic Justification, Responsibility, and Virtue.* In Matthias Steup (Ed.). New York: Oxford University Press. DOI: 10.1093/0195128923.001.0001

References

Ahutina, T.V. (2008). Model porozhdenija rechi Leonteva-Rjabovoj: 1967-2005 [The Leontief-Ryabova speech generation model: 1967-2005. Psychology, linguistics and interdisciplinary relations]. *Psihologija, lingvistika i mezhdisciplinarnye svjazi – Psychology, linguistics and interdisciplinary relations*, (pp. 79–104). In T.V. Ahutinoj and D.A. Leontev (Eds.). Moskva : Smysl. 2008. [in Russian].

Glozman, Zh. M. (2012). Nejropsihologicheskoe obsledovanie: kachestvennaja i kolichestvennaja ocenka dannyh [Neuropsychological examination: qualitative and quantitative assessment of data]. Moskva: Smysl [in Russian].

Kalmykova L.O. (2011). Psihologija rozvitku movlennєvoї dijalnosti ditej doshkilnogo viku [Psychology of development of speech activity of children of preschool age]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian]

Kalmykova L.A. (2009). Psiholingvisticheskie osobennosti motivacii rechevoj dejatelnosti u detej starshego doshkolnogo vozrasta [Psycholinguistic features of motivation of speech activity in children of senior preschool age]. Proceedings from MIIM' 09: *Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija "Aktualnye problemy rechevogo i lingvisticheskogo razvitija detej doshkolnogo i mladshego shkolnogo vozrasta"* – The abstract of *International Scientific and Practical Conference "Actual problems of speech and linguistic development of preschool and primary school children"*. (pp. 123–125). Orel: Izd-vo OGU [in Russian].

Lapshina, Ju.Ju. (2010). Nejropsihologichesij podhod k diagnostike narushenija ponimanija logiko-grammaticheskih konstrukcij jazyka u detej 4-6 let [Neuropsychological approach to the diagnosis of a violation of the understanding of logical and grammatical language constructs in children aged 4-6*]. Izvestija Uralskogo gosudarstvennogo universiteta – News of the Ural State University, 6* (85), 122–135. [in Russian].

Leontev, A.N. (1983). Izbrannye psihologicheskie proizvedenija [Selected psychological works]. In V.V. Davydov, V.P. Zinchenko, A.A. Leontev (Eds.). (Vols. 1-2). Moskva : Pedagogika. 392 s. [in Russian].

Leontiev, A.N. Obshchee ponyatie o deyatelnosti [General concept of activities]. *Osnovy teorii rechevoj deyatelnosti – Fundamentals of the theory of speech activity*. Moskva : Nauka, 1974. 368 s. [in Russian].

Mysan, I.V. (2014). Psihologichni osoblivosti sprijmannja i ovolodinnja ditmi doshkilnogo viku frazeologizmami ridnoї movi. *Aktualni problemi*

psihologiï – Actual problems of psychology, IV (10), 150–161 [in Ukrainian].
Morozova, N.G. (1947). O ponimanii teksta [On text understanding]. Izvestija APN RSFSR – *News from APS RSFSR, 7,* 191–240. [in Russian].
Sedov, K.F. (2004). Diskurs i lichnost: jevoljucija kommunikativnoj kompetencii [Discourse and personality: the evolution of communicative competence]. Moskva : Labirint. 320 s. [in Russian].
Semenovich, A.V. (2002). Nejropsihologicheskaja diagnostika i korrekcija v detskom vozraste [Neuropsychological diagnosis and correction in childhood]. Moskva : Akademija. 232 s. [in Russian].
Sobotovich, E.F. (2003). Rechevoe nedorazvitie u detej i puti ego korrekcii : (deti s narusheniem intellekta i motornoj alaliej) [Speech underdevelopment in children and the ways of its correction: (children with intellectual disability and motor alalia)]. Moskva : Klassiks stil. 160 s. [in Russian].
Statnikov, A.I. (2015). Sindromnyj analiz trudnostej v ponimanii detmi logiko-grammaticheskih konstrukcij. Nacionalnyj psihologicheskij zhurnal – *National Psychological Journal, 2* (18), 77–86. [in Russian].
Cvetkova, L.S. (2001). Afazija i vosstanovitelnoe obuchenie [Aphasia and Rehabilitation Training]. Moskva: MPSI. 256 s. [in Russian].
Barbosa, P.G., Nicoladis, E. (2016). Deverbal compound comprehension in preschool children. *Mental Lexicon*,11 (1), 94–114. doi: 10.1075/ml.11.1.05bar
Billow, R.M. (1981). Observing Spontaneous Metaphor in Children. *Journal of Experimental Child Psychology, 31*(3), 430–445. http://dx.doi.org/10.1016/0022-0965(81)90028-X
Boyle, W., Lindell, A., & Kidd, E. (2013). Investigating the Role of Verbal Working Memory in Young Children’s Sentence Comprehension. *Language Learning*, 63(2), 211–242. DOI: 10.1111/lang.12003
Choi, Y. & Mazuka, R. (2003). Young Children’s Use of Prosody in Sentence Parsing. *Journal of Psycholinguist* Research, *32* (2), 197–217. doi: 10.1023/A:1022400424874
Creel, S.C., Rojo, D.P., & Paullada A.N. (2016). Effects of contextual support on preschoolers' accented speech comprehension. *Journal* of *Experimental Child Psychology*, *146,* 156–180. doi: 10.1016/j.jecp.2016.01.018.
de Ruiter, L.E., Theakston, A.L., Brandt, S., & Lieven, E.V.M. (2018). Iconicity affects children’s comprehension of complex sentences: The role of semantics, clause order, input and individual differences. *Cognition, 171,* 202–224. doi: 0.1016/j.cognition.2017.10.015
Eliseeva, N., Gutsc, E., & Marini, A. (2017). Comprehension of idiomatic expressions by Russian speaking typically developing children. *Psychology in Russia: State of the Art, 10(4), 22–32.* doi: 10.11621/pir.2017.0403
Federmeier, K.D. (2007). Thinking ahead: the role and roots of prediction in language comprehension. *Psychophysiology, 44*(4), 491–505. DOI: 10.1111/j.1469-8986.2007.00531.x

Glucksberg, S. (2001). *Understanding figurative language: From metaphor to idioms*. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195111095.001.0001

Huettig, F., & Mani, N. (2015). Is Prediction Necessary to Understand Language? Probably not. *Language, Cognition, and Neuroscience, 31* (1), 19–31. DOI: 10.1080/23273798.2015.1072223

Hurewitz, F., Brown-Schmidt, S., Thorpe, K. et al. (2009). One Frog, Two Frog, Red Frog, Blue Frog: Factors Affecting Children's Syntactic Choices in Production and Comprehension. *Journal of Psycholinguist* Research, *29* (6), 597–626. doi: 10.1023/A:1026468209238

Peelle, J., & Mitchell, S. (2015). Sommers Prediction and constraint in audiovisual speech perception. *Cortex*, *68,* 169–181. doi: 10.1016/j.cortex.2015.03.006

Rondal, J.A., Thibaut, J.P., Cession, A., Brédart, S., & Kaens, A.M. (1988). Semantic and syntactic factors in children's comprehension of passives. *Applied Linguistics Papers*, *12*, 79–102.

Tavano A., & Scharinger, M. (2015). Prediction in speech and language processing. *Cortex*, *68*, 1–7. DOI: 10.1016/j.cortex.2015.05.001.

Young-Suk Grace Kim (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal* of *Experimental Child Psychology*, *141*, 101–120. doi: 10.1016/j.jecp.2015.08.003

Zagzebzki, L. (2001). Recovering Understanding. *Knowledge, Truth, and Duty: Essays on Epistemic Justification, Responsibility, and Virtue.* In Matthias Steup (Ed.). New York: Oxford University Press. DOI: 10.1093/0195128923.001.0001

АНОТАЦІЯ

У статті представлено результати дослідження стану розвитку мотивів аудіювання у дітей старшого дошкільного віку. Виникнення мотивів аудіювання вивчалося за такими критеріями, як-от: усвідомлюваність, стійкість, самостійність. Для вивчення стану розвитку операцій виникнення мотивів аудіювання у дітей старшого дошкільного віку було використано комплекс психолінгвістичних методик, релевантних виокремленим критеріям.

В експерименті приймало участь 378 дітей старшого дошкільного віку. Експериментально було встановлено різнорівневий стан розвитку мотивів аудіювання у дітей старшого дошкільного віку, який умовно зафіксовано в 4^x рівнях. До високого рівня розвитку мотивів аудіювання були віднесені 9,0% дітей (n=34), у яких яскраво виражений мотив як предмет комунікативно-мовленнєвих потреб, як нужди у смислоформуванні. Спрямованість їхнього аудіювання безпосередньо залежить від мовленнєвого мотиву. У них стійкі мотиви, а також яскраво виражена мотивація досягнення. До середнього рівня розвитку мотивів аудіювання було віднесено 12,3% дітей (n=48), у яких комунікативно-мовленнєві потреби, як потреби саме у розумінні думок інших людей, недостатньо виражені, проте переважають інші –

неідеальні – предмети потреби; мовленнєвий мотив знаходиться не в тій стадії розвитку, аби стати опредмеченою потребою; це – ступінь, на якій тільки-но започатковується опредмечування мовленнєвої потреби й відбувається первинне набуття нею конкретизації як нужди у смислоформуванні. Мотиви нестійкі, несамостійні, здебільшого викликані навчальними завданнями. Це стан початкового виформовування мовленнєвого мотиву. До рівня нижче середнього було віднесено 52,6% дітей (n=198), у яких не виявлені мотиви формування смислу, що спонукають аудіювання; їхнє сприймання і розуміння полімотивоване, збуджується кількома мотивами, переважно, немовленнєвими; потреби в комунікації і розумінні мовлення не пов'язуються з подальшою мовленнєвою поведінкою; комунікативно-мовленнєві потреби у розумінні почутого залишаються невизначеними, неконкретизованими. До низького рівня розвитку операцій виникнення мотиву були віднесені 25,5% дітей (n=98), у яких аудіативні потреби в задоволенні комунікативних запитів реалізуються лише в немовленнєвих видах діяльності.

Ключові слова: *аудіювання, мотиви аудіювання, смислоформування, діти старшого дошкільного віку; полімотивованість мотивів.*