

- Logkin H. Osoblyvosti ta struktura ekonomichnoyi svidomosti [Features and structure of economic consciousness] / H. Logkin, V. Spasiennikov, V. Komarovska // Sotsialna psyholohiya. – 2004. – № 1 (3). – S. 8–16.
4. Москаленко В. Сучасні напрямки досліджень в економічній психології / В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2004. – № 2 (4). – С. 3–18.
Moskalenko V. Suchsni napriamky doslidgen v ekonomichniy psyholohii [Current areas of research in economic psychology] / V. Moskalenko // Sotsialna psyholohiya. – 2004. – № 2 (4). – S. 3–18.
5. Посыпанова О. Экономическая психология: психологические аспекты поведения потребителей : монография / О. Посыпанова. – Калуга : Изд-во КГУ им. К. Э. Циолковского, 2012. – 296 с.
Posypanova O. Ekonomicheskaya psyholohiya: psyholohicheskiye aspiekty povedeniya potrebiteley : monohrafiya [Economic Psychology: psychological aspects of consumer behavior] / O. Posypanova. – Kaluha : Izd-vo KHU im. K. E. Tsyolkovskoho, 2012. – 296 s.
6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.psylist.net/praktikum/>
[Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://www.psylist.net/praktikum/>

УДК 159.955

В. І. Мілінчук

Received December 14, 2015;

Revised March 14, 2016;

Accepted April 26, 2016.

МОВНА ЗДАТНІСТЬ І МОВНА АКТИВНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті йдеться про аспекти мовної здатності й мовної активності в контексті розвитку дитячого мовлення. Мовну здатність автор тлумачить як рівень оволодіння лексичною і граматичною будовами мовної системи. Мовна зданість втілюється в мовній компетентності. Мовна активність визначається як ефективне використання мовних знань на практиці в конкретних ситуаціях. Сприйняття мовної репрезентації відбувається на основі стимулу – мовного сигналу. Це психолінгвістична діяльність, позаяк вона не може відбутися без мовної компетентності. Знання мови потрібне людині, щоб відтворити та сприйняти фонологічну репрезентацію мовного сигналу. Є чітка послідовність у розвитку й опануванні мови дитиною, що не залежить від конкретної мови, яку вивчають, хоча деякі її аспекти можуть видаватися легшими, ніж інші. Ця послідовність представлена переважно психофізіологічними, нейропсихологіч-

ними і соціокультурними чинниками мовленнєвої діяльності. Результати теоретичного аналізу дають змогу встановити емпіричні референти мовної здатності й мовної активності. До них належать, відповідно, мовленнєвий розвиток і поняттєве мислення. Результати вивчення мовної здатності й мовної активності засвідчують їх важливість для якісної мовленнєвої діяльності дошкільників. Результати емпіричного дослідження засвідчують недостатній розвиток мовної здатності й мовної активності дошкільників та потребу створення психолого-педагогічного супроводу для розвитку мовленнєвої діяльності цієї вікової категорії дітей.

Ключові слова: мовна здатність, мовна активність, мовлення дитини, поняттєве мислення, рівень мовленнєвого розвитку.

Milinchuk V. I. Language Competence and Language Performance of Preschool Children. The article is focused on the aspects of language ability and language performance in the context of children's speech development. Language ability is defined as level of acquisition of lexical and grammatical aspects of language. Language ability is often identified with language competence. Perception of linguistic representation is based on linguistic signal, or stimulus. This process is psycholinguistic activity, since it can not take place without language competence. Language knowledge is important for an individual to reproduce and perceive phonological representation of linguistic signal. There exist a clear succession in the language development and acquisition that does not depend on a certain language being acquired, although some of its aspects can seem less difficult to learn than others. This succession in the language development and acquisition is determined by psychophysiological, neuropsychological and social-cultural factors of speech activity. The results of the empirical study prove the fact that the levels of language ability and language performance are not enough for efficient speech activity. Future directions of the study foresee the psychological and pedagogical support for speech development of the children of preschool age.

Keywords: language competence, language performance, children's speech, conceptual thinking, speech activity.

Миличук В. И. Языковая способность и языковая активность детей дошкольного возраста. В статье анализируются аспекты языковой способности и языковой активности в контексте развития детской речи. Речевая способность определяется как уровень овладения лексическим и грамматическим строением языковой системы. Языковая способность часто соотносится с языковой компетентностью. Языковая активность – это эффективное употребление языка на практике в разных ситуациях. Восприятие языковой репрезентации происходит на основе стимула – языкового сигнала. Это психолингвистическая деятельность, поскольку она не может функционировать без языковой компетентности. Знание языка является необходимым для человека, чтобы воспроизвести и воспринять фонологическую репрезентацию языкового сигнала. Существует четкая последовательность в развитии и усвоении языка ребенком, не зависящая от конкретного изучаемого языка, хотя некоторые его аспекты могут

казаться более легкими, нежели другие. Такая последовательность обуславливается психофизиологическими, нейропсихологическими и социокультурными факторами речевой деятельности. Результаты теоретико-эмпирического исследования показывают необходимость развития языковой способности и языковой активности для эффективной речевой деятельности. Результаты эмпирического исследования указывают на недостаточный уровень развития языковой способности и языковой активности у дошкольников и необходимость создания психолого-педагогического сопровождения для развития их речевой деятельности.

Ключевые слова: языковая способность, языковая активность, детская речь, понятийное мышление, уровень речевого развития.

Постановка наукової проблеми та її значення. Граматика й лексика – компоненти мови, які дають змогу об'єднувати звуки та їх значення в речення. Коли люди володіють мовою, вони знають її граматику та лексику. Психолінгвісти називають ці знання мовною компетенцією або здатністю людини опанувати мову. Мовна здатність (компетентність) – технічний термін, який запропонував Н. Хомський [5]. Він відрізняється від звичайного значення слова *компетенція*. Бути компетентним у чомусь, зазвичай, означає, що людина має досить здібностей, щоб виконати завдання майстерно, але це не те, що мається на увазі під мовною здатністю (компетентністю). Мовна здатність (компетентність) не має жодного оцінного відтінку; мається на увазі знання мови, яке репрезентовано в людському мозку, що передбачає систему поєднання звука та значення. *Мовна активність*, з іншого боку, – це використання таких знань у реальній *обробці* речень, яку розуміємо як їх продукування та розуміння. Зазвичай лінгвісти зосереджують свою увагу на описі мовної здатності, а психолінгвісти описують мовну активність. Поза розглядом основної обробки речень психолінгвісти також розглядають мову у вжитку. Після обробки речення зберігається в пам'яті й поєднується з іншими реченнями для подальшого формування розмов та розповідей. Опис того, як використовують мову у повсякденному житті, називається прагматикою. Важливо розрізнити граматичні та прагматичні аспекти конкретної мовної події.

Речення може мати два різні значення, кожне з яких окреслене різними структурними репрезентаціями. Ці дві структури зумовлені граматиною і є результатом застосування різних синтаксичних правил. Коли ці речення насправді використовує мовець і вони зрозумілі для слухача, тільки одне зі значень буде доцільним. Що мається на

увазі – суто прагматичне питання, яке визначатиметься ситуативно, а також з огляду на те, що саме хотів висловити мовець. Граматика сліпа, коли йдеться про намір мовця та розуміння слухача. Граматика лише забезпечує структури, що дає змогу розкодувати зміст речень. Фактичне використання цих речень у розмові передбачає кодування й декодування процесу обробки та прагматики.

Є кілька поточних процесів, які відбуваються у той час, як люди спілкуються задля обміну подіями. Мовець розпочинає з ідеї або думки, яку він хотів донести до слухача. Щоб зробити це, він спершу повинен трансформувати свою думку в семантичну форму речення його мовою. Потім йому потрібно вибрати слова з її лексики та використати граматику, аби побудувати структуру, що передаватиме зміст того, що він мав на увазі. Слова повинні бути представлені фонологічно, тому що їх потрібно буде вимовити. Нарешті, фонологічне вираження спрямовується до моторних зон мозку мовця, а також інструкції надходять в органи, які відповідають за продукування мовлення. Комплексний мовленнєвий сигнал – результат вчасної й відмінно організованої взаємодії сотень м'язів, уключаючи м'язи щелепи, губ, язика, голосових зв'язок, дихальної системи. Звуки мови досягають слухової системи слухача, і він починає процес перебудови, який потрібно застосувати для декодування мовленнєвого повідомлення.

По-перше, він повинен змінити фонологічну репрезентацію й розкрити значення слів мовця. Потім, використовуючи знання граматики, які спільні також для мовця, він повинен змінити їхню структурну організацію. Потому він має досить інформації, щоб вловити, про що йдеться загалом (його семантичну репрезентацію), і врешті-решт зрозуміти ідею або думку. Цей досвід обміну ідеями за допомогою мови настільки буденний процес, що люди навіть не задумуються над складними когнітивними процесами, що лежать в основі цього явища. Оскільки складні процеси закладені в основі більшості щоденних дій: ходити, дихати, спати – усі вони включно з кодуванням і декодуванням речень цілком несвідомі. Це неможливо аналізувати й переживати одночасно шматочок процесу, такого як вибір слова з лексикону або застосування якогось граматичного правила, щоб створити структурну репрезентацію речення. Психолінгвісти, однак, відкрили значну частину цих несвідомих процесів, які досить цікаві в аспектах швидкості та складності [4].

У процесі кодування абстрактний об'єкт (ідея) переводиться у фізичний об'єкт – так званий мовний сигнал. Коли ми говоримо, що ідея як структура речення абстрактна, маємо на увазі, що вона не вміщує спостережувану фізичну реальність. Звичайно, ідея повинна мати фізичну репрезентацію глибоко в неврологічних зв'язках головного мозку, але це не передається слухачем, також це неможливо виміряти будь-яким відомим нам сьогодні інструментом. Мова, навпаки, конкретна; вона є частиною спостережуваної фізичної реальності. Це не тільки впливає на слухову систему, це також можна записати й виміряти фізичні характеристики. Коли слухач декодує фізичний сигнал, він відтворює той самий абстрактний об'єкт, який закодував мовець. Ані абстрактна ідея, ані фізичний мовний сигнал не відтворюються мовною компетентністю. Вони не є частиною мовної системи. Але ця система, яка перебуває між ідеєю й мовою, надає їм змогу взаємодіяти. Система – це слова і їх вимова, вона створює структури, які впорядковують їх у речення. Усе це приєднується до ідеї та мови.

Той факт, що мовний сигнал – це єдиний фізичний зв'язок між мовцем і слухачем, є критичною точкою в психолінгвістичному аспекті. Мовний сигнал містить у собі всю потрібну слухачеві інформацію для того, щоб відтворити абстрактні структури та ідеї. Подібне відтворення має важливе значення для процесу декодування. Щоб повною мірою оцінити складність цього завдання, потрібно зрозуміти взаємозв'язок між мовою і мовні репрезентації, які закладені в його основі. Фактично, фонологічні репрезентації граматично впорядкованих мовних звуків у реченні представлені опосередковано в мовному сигналі мовця. Мовні сигнали мають високий рівень кодування. Фонологічну репрезентацію можна розглядати як ідеалізацію фізичних звуків мови. Тут також представлені окремі фонологічні одиниці так, як і окремі лексичні одиниці. Однак фактична фізична мова дуже різниться. Фонологічні одиниці частково збігаються в реальній вимові, і слова зливаються. У той час, коли грає радіо, мовець може швидко говорити з жувальною гумкою в роті. Співвідношення між фізичним сигналом, який отримує слухач, і лаконічною, ідеалізованою фонологічною репрезентацією, яку йому потрібно розпізнати, – не пряме. Усе це – результат складного ансамблю ментальних процесів. Завдання цих ментальних процесів – застосування фізичного сигналу, а саме отриманої інформації, щоб відтворити сенс сказаного (того, що мав на

увазі мовець). Вони використовують спільні граматичні та лексичні дані мовця і слухача, щоб відтворити лінгвістичну репрезентацію, яка поєднує в собі звучання та значення. Дослідники вважають, що ці ментальні процеси здійснюються за допомогою нейрофізіологічних операцій, зосереджених на сприйнятті мови як лінгвістичного об'єкта.

У кожному каналі сприйняття люди розрізняють фактичний стимул, який уключає в себе наш зір або слух і сприйняття, яке наш мозок будує, коли ми інтерпретуємо цей стимул. Цей стимул недоступний нашій свідомості; що ми насправді усвідомлюємо, то це процес сприйняття, породжений цим стимулом. Прикладом такого процесу може бути споглядання оптичних ілюзій, таких як ілюзії Мюллера–Лаєра. Під час розгляду цієї ілюзії (а саме двох ліній однакової довжини) один зі стимулів подразнює сітківку нашого ока. Тому нам видається, що одна лінія довша за іншу. Сприйняття відносної довжини залежить не тільки від реальної довжини ліній, а й від контексту, в якому вони з'являються. Той факт, що ці лінії примикають до кутів, які дивляться в різних напрямках, впливає на наше сприйняття їх довжини. Сприйняття мовної репрезентації відбувається на основі стимулу – мовного сигналу. Це – психолінгвістична діяльність, позаяк не може відбутися без мовної компетентності. Знання мови необхідні для людини, щоб відтворити та сприйняти фонологічну репрезентацію мовного сигналу.

Отже, мета розвідки – теоретично обґрунтувати й емпірично встановити психологічні особливості мовної здатності та мовної активності дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження. Опанування мови дитиною, як і інші біологічні процеси, – природний процес. Кожна нормальна людина, яка опанувала мову в дитинстві, опанувала також мовну систему. Відмова від цього шляху – свідчення певної патології. Усупереч переконанню багатьох батьків, вони не навчали своїх дітей говорити. Той факт, що діти повинні чути мову для того, щоб володіти нею, не варто плутати зі ствердженням, що їм потрібні будь-які особливі інструкції чи настанови. Можливо, річ у тім, що для опанування мовою дітям потрібно перебувати в оточенні, де побутує соціальна та інтерактивна мова. Цікавий у цьому контексті досвід зарубіжних психологів. Так, дослідження за участю двох братів, Глена і Джима, батьки яких мали вади слуху, в той час як діти були здоровими,

ілюструє обидва погляди [7]. Про хлопчиків гарно піклувались, вони не страждали від емоційної депривації, але вони менше слухали розмовну мову, а більше дивились телевізор. Коли влада Коннектикута дізналася про півторарічного Джима, який не вмів розмовляти, та Глена, котрий використовував слова у віці трьох років та дев'яти місяців, хоча мав проблеми з морфологією і структурою речень, Глен будував речення типу: «Це достатньо два крила», «Геть мої рукавиці» і «Це не злітати літак». Логопеди з університету в Коннектикуті періодично відвідували дітей і розмовляли з ними. Вони не намагалися навчити їх яких-небудь конкретних моделей мови. Вони лише гралися та розмовляли разом. Коли Гленові було півроку, його мова відповідала віковим нормам. Джим також опанував нормальний рівень мови. Під час останнього випробування Глен був надзвичайно говірким школярем і досягнув чималих успіхів у читанні порівняно з однокласниками. Історія Джима й Глена ілюструє важливість інтерактивної подачі матеріалу для дітей упродовж опанування ними мови. Він також доводить той факт, що навмисне давати дітям уроки мови не потрібно.

Той факт, що вивчення мови не може бути нав'язане, – ще один доказ природності процесу опанування мови. Якби мова не була природним процесом, якби це було більш пов'язано з конкретними видами мовлення, то простежувалася б значно більша переміна у швидкості та якості вивчення мови. Насправді люди опановують мову приблизно з однаковою швидкістю та в одному й тому ж віці, незалежно від того, у якому культурному та соціальному становищі вони виростають. Діти з бідних сімей та з недостатнім піклуванням зрештою опановують цілком збагачену мову, точно так само, як і діти з багатих сімей, чії батьки піклуються про них.

Є помітною спільність між наріжними каменями опанування мови, незалежно від того, де саме діти її опановують. Ден Слобін із Каліфорнійського університету в Берклі присвятив усю свою кар'єру крос-лінгвістичному вивченню опанування мови й написав есе «Діти і мова: незалежно від місцезнаходження, вони вивчають одне і те ж» [2]. Подібно до наріжних каменів розвитку моторики (коли немовлята перевертаються, сідають, повзають і вчаться ходити в одному віці), відбувається також процес засвоєння мовлення. Дітки агукають у віці шести місяців і починають белькотіти впродовж наступних шести. Майже в усіх діток перше слово з'являється в проміжку між одним і

півтора роками життя. Незалежно від суспільства, у якому діти ростуть, вони проходять етап вимовлення першого слова. Після цього розпочинається етап, на якому діти будують дедалі довші речення; зрештою, вони починають будувати складні речення. У п'ять років опановано основні мовні структури, хоча точніші налаштування мовлення тривають упродовж усього дитинства. В усьому світі діти чутливі до одних і тих самих властивостей мови, таких як порядок слів та інтонація. Вони роблять на диво мало помилок, але їх помилки схожі між собою. Усі діти, для прикладу, надто регулюють своє мовлення, а це засвідчує, що дитяча система сприйняття спеціалізується на аналізі мови саме в такий спосіб. Незважаючи на те, що є багато індивідуальних відмінностей у віці, у якому діти опановують різні аспекти мови, усі ці відмінності зумовлені індивідуальними особливостями дитини більшою мірою, аніж мовою, яку опановує дитина, або культурою, у якій перебуває. Ніхто ніколи не очікував почути, що, наприклад, іспаномовні діти не вимовляють перше слово до трьох років, або, наприклад, не опановують іспанську, доки не досягнуть статевої зрілості. Також важко уявити піврічних немовлят у Зімбабве, які починають розмовляти й починають використовувати складні конструкції ще до святкування їх першого дня народження.

Отже, є чітка послідовність у розвитку й опануванні мови. Вона не залежить від мови, яку вивчають, хоча деякі її аспекти даються легше, ніж інші. Насправді ці аспекти мови, і легші, і складніші, однакові для всіх дітей. Усі діти вчаться логічних закономірностей легко, у той час як винятки запам'ятовуються важче. Діти, які вивчають англійську, будують неправильні дієслова й винятки множини за правилами, відповідно до яких утворюються правильні дієслова та множина. Тому спочатку вони продукують слова типу "eated", "sheeps". Усі діти роблять подібні помилки, незалежно від того, яку мову вони опановують. Послідовність у розвитку й вивченні мови – не єдина спільність для дітей, усі процеси вивчення мови подібні. Це саме те, що можна передбачити, зважаючи на те, що мисленнєва система утворюється й розвивається згідно з генетикою та універсальною програмою для всього виду.

Нарешті, для дітей у всьому світі існує так званий переломний момент під час опанування першої мови. Хоча деталі цього твердження спірні, більшість дослідників зійшлася на думці, що оптимальний вік для вивчення мови вперше – до досягнення статевої зрі-

лості. Інакше мовна система не розвинеться повною мірою. Доведенням цього слугують звіти так званих «диких дітей», останнім таким випадком була справа дівчинки Джині з Каліфорнії. Жорстокий батько впродовж 13 років тримав дівчинку в комірчині [6]. Весь час вона була цілком позбавлена будь-якої мовленнєвої інформації. Після того, як її врятували, лінгвісти та психолінгвісти каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі працювали з нею роками, допомагаючи опанувати англійську мову, але безрезультатно. Вона вивчила слова й була спроможна спілкуватися на вербальному рівні, проте загалом так і не освоїла морфологію та синтаксис англійської. Ці приклади реплік ілюструють її володіння мовою: «Джинні повний шлунок», «Яблучне пюре покупка магазин», «Хочу Кьортіс грати піаніно», «Джинні має мама дитина рости». У неї було все гаразд зі слухом, як і зі здатністю вимовляти звуки.

Питання в тому, чи все гаразд з її інтелектом, але навіть якщо не все гаразд, то вона не була настільки відсталою, щоб це якимось чином вплинуло на той факт, що вона не спроможна опанувати мову. Звісно, її травмували впродовж багатьох років, її емоційний розвиток просто не міг бути нормальним; однак її психологічних порушень не досить, щоб пояснити відсутність мовлення. Відверто кажучи, вона поводитись досить дружньо й у соціальному аспекті чудово використовувала мову. Вона мала проблеми лише з морфологією та синтаксисом (формальні аспекти мовної структури).

Ця сумна історія свідчить про те, що після певного переломного моменту, який стається в 11 років, мозок більше не може сприймати формальні властивості мови. Є подібні історії про глухих людей, які не можуть опанувати мову жестів під час переломного моменту й ніколи не розробляють мову жестів сповна. Існування переломного моменту у вивченні мов викликає суперечки щодо біологічних підвалин мови, тому що тільки біологічні системи демонструють переломні моменти для їх розвитку. Такими здібностями, як читання і писання, для прикладу, сформованими швидше на культурній основі, аніж на біологічній, можна оволодіти впродовж життя.

Отже, результати теоретичного аналізу засвідчують про важливий вплив і психофізіологічних, і соціокультурних чинників на формування мовної здатності та мовної активності особистості.

Хід емпіричного дослідження. Мета емпіричного дослідження – вивчення мовленнєвої здатності й мовленнєвої активності дітей дошкільного віку.

Як зазначали вище, вивчення мовлення передбачає дослідження мовної здатності й мовної активності [5]. Мовна активність віддзеркалює рівень мовної здатності, адже вона в дії відображає рівень граматики й лексики, засвоєні дитиною. Подібної позиції дотримується Л. Виготський [1]. На його думку, вивчення мовленнєвої діяльності з необхідністю передбачає занурення в процеси мислення, адже думка і слово – взаємопов'язані. Саме поняттєве мислення, на думку вченого, відображає рівень мовленнєвої активності. Проте рівень розвитку мовленнєвої діяльності неодмінно реалізується в її формі – мовній здатності, яка відображає ступінь засвоєння дитиною мовою. Отже, у фокус уваги дослідника повинна потрапляти і мовленнєва здатність, і мовленнєва активність.

Для визначення розвитку поняттєвого мислення дошкільникам пропонували методику «Виключення зайвого», яка охоплює десять груп понять. У кожній групі одне поняття зайве відповідно до видородових зв'язків. Кожну правильну відповідь оцінювали одним балом, отож максимальна кількість балів, що означає сформованість поняттєвого мислення, – 10. Дітям пропонували такі групи понять: тюльпан, лілія, квасоля, ромашка, фіалка; ріка, озеро, море, міст, ставок; лялька, скакалка; пісок, м'яч, дзига; стіл, килим, крісло, ліжко, табуретка; тополя, береза, ліщина, липа, осика; курка, півень, орел, гусак, індик; коло, трикутник, чотирикутник, указівка, квадрат; Сашко, Вася, Стас, Петров, Коля; число, ділення, додавання, віднімання, множення; веселий, швидкий, смутний, смачний, обережний [3].

Для визначення мовленнєвого розвитку дітей дошкільників було використано методику Г. Еббінгауза, представлену у вигляді тексту з 13 пропущеними словами. Методика подана українською мовою й адаптована для віку молодшого школяра Л. Терлецькою [3]. Кожне правильно вставлене слово дорівнює одному балові, максимальна кількість балів – 13.

Середньогрупові показники поняттєвого мислення як емпіричного референта мовної активності та рівня мовленнєвого розвитку як емпіричного референта мовної здатності встановлювалися з допомогою описової статистики програми SPSS. Вибірку склали 83 дитини віком 4–5 років, серед них – 43 дівчини та 40 хлопців.

Результати кількісного аналізу середньогрупового розподілу даних і показників стандартного відхилення зображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Середньогрупові показники мовної здатності і мовної активності дошкільників

№ з/п	Емпіричні референти мовної здатності й мовної активності	Середньогрупові показники (в балах)	Рівень значущості (p), стандартне відхилення (SD)
1	Рівень мовленнєвого розвитку	8,55	$p < 0,01$; 2,60
2	Поняттєве мислення	7,33	$p < 0,05$; 0,68

З таблиці 1 випливає, що середньогрупові показники рівня мовленнєвого розвитку (відповідно 8,55 з 13,00) і поняттєвого мислення (відповідно 7,33 із 10,0) значно відрізняються від максимальних показників.

Такі результати засвідчують потребу встановлення механізмів формування мовної здатності й мовної активності дошкільників, а також розроблення відповідного психолого-педагогічного супроводу розвитку мовленнєвої діяльності цієї вікової групи дітей.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Результати проведеного теоретико-емпіричного аналізу мовної здатності й мовної активності засвідчують їх важливість для якісної мовленнєвої діяльності дошкільників. Водночас результати емпіричного вивчення розвитку мовлення дошкільників свідчать про необхідність розроблення психолого-педагогічного супроводу для розвитку мовної здатності та мовної активності дитини. Це й становить перспективи подальших наших досліджень.

Література

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2001. – 368 с.
Vygotsky L. S. Myshlenie i rech [Thinking and speech] / L. S. Vygotsky. – М. : Labirnt, 2001. – 368 p.
2. Слобин Д. Психолінгвістика. Хомський і психологія / Д. Слобин, Дж. Грін ; пер. с англ. под общ. ред. и с предисл. А. А. Леонтьева. – Изд. 4-е, стереотип. – М. : КомКнига, 2006. – 352 с.
Slobin D. Psycholinguistika. Homskiy i psychology / D. Slobin. – М. : KomKnyga, 2006. – 352 p.
3. Терлецька Л. Г. Психодіагностика розвитку від року до десяти / Л. Г. Терлецька. – К. : Главник, 2008. – 192 с. – (Сер. «Психол. інструментарій»)
Terletska L. G. Psychodyagnostyka rozvytku vid roku to desyaty / L. G. Terletska. – К. : Glavnyk, 2008. – 192 s.
4. Cairns H. Psycholinguistics: An Introduction / H. Cairns. – Austin : Pro-ed, 1999. – 226 p.

5. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax / N. Chomsky. – Cambridge : MIT Press, 1970. – 251 p.
6. Curtiss S. Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-Day “Wild Child” / Susan Curtiss. – New York : Academic Press, 1977. – 304 p.
7. Sachs J. Language learning with restricted input: Case studies of two hearing children of deaf parents / J. Sachs, B. Bard, M. L. Johnson // Applied Psycholinguistics. – 1981. – Vol. 2, № 1. – P. 33–54.

УДК 159.923

Л. П. Міщиха

Received December 11, 2015;

Revised March 11, 2016;

Accepted April 26, 2016.

ТВОРЧИЙ ПРОФІЛЬ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкриваються психологічні особливості творчої особистості. Здійснено теоретичний аналіз напрацювань учених у царині психологічної науки на предмет трактування феномену «творчість». Тому особистість виступає єдиним і унікальним носієм іманентно заданої творчої програми свого розвитку.

Виходячи з означення творчості як процесу, що трактується водночас із позиції і соціологічного, і психологічного підходів, творча особистість розглядається в певних історичних, соціально-культурних умовах її буття, де творчий продукт постає не тільки у форматі об'єктивно даного, а й суб'єктивного бачення автора (творча уява, мрія, задум). Звідси творча особистість спрямована на творчу діяльність, що є виявом її потреби у творчості, творчій активності, яка домінує над іншими формами спрямованості особистості й репрезентує її творчий профіль в абрисах творчої індивідуальності.

Наголошується на психологічних властивостях творчої особистості, для якої характерні відкритість до нового досвіду, високий пізнавальний інтерес, висока вираженість когнітивних і мотиваційних компонентів, емоційно-почуття «включеність» (захопленість справою), здатність до ризику, сміливість самовираження, почуття новизни, творча уява, інтуїція тощо. Водночас мовиться про поєднання несумісних психологічних рис у характеристиці творчих персоналій, що створює певні труднощі в їх дослідженні. Творча індивідуальність уміщує в собі усю палітру творчих напрацювань (привнесень) особистості протягом онтогенезу. І чим багатші ці привнесення, тим багатший творчий досвід, а отже і творчий потенціал особистості. Звідси творча особистість постає як суб'єкт власного життєтворення, виражаючи власну концепцію творчого Я.

Ключові слова: творчість, творча особистість, творчий профіль, психологічні властивості, творчий потенціал.