ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К.Д.УШИНСЬКОГО

На правах рукопису

ЛУЦАН НАДІЯ ІВАНІВНА

УДК: 372.212.+372.31+372.213

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В МОВЛЕННЄВО-ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

13.00.02. – теорія і методика навчання (українська мова)

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Науковий консультант:
БОГУШ АЛЛА МИХАЙЛІВНА,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член АПН України

ОДЕСА – 2005

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....5

ВСТУП.....
.....6

РОЗДІЛ 1. Лінгводидактичні та психолінгвістичні засади розвитку усного мовлення.....19

1.1. Сутність феномена „мовлення” як предмета дослідження.....19

1.2. Діалогічне мовлення, його сутність і характеристика.....37

1.3. Проблема монологічного мовлення в сучасних дослідженнях .....
.....55

1.3.1. Сутність монологічного мовлення 55

1.3.2. Типи мовлення, їх характеристика.....63

1.3.3. Співвідношення зовнішнього і внутрішнього мовлення у мовленнєвій поведінці людини.....73

Висновки з першого розділу.....78

РОЗДІЛ 2. Теоретико-методичні засади розвитку зв’язного мовлення у дітей на етапі дошкільного дитинства.....83

2.1. Психолінгвістична сутність зв’язного мовлення.....83

2.2. Текст як одиниця мовлення.....92

2.2.1. Текст і дискурс, їх характеристика.....92

2.3. Дослідження зв’язного мовлення в дошкільній лінгводидактиці.....106

Висновки з другого розділу.....116

РОЗДІЛ 3. Комунікативно-діяльнісний підхід до розвитку зв'язного мовлення дітей засобами гри.....120

3.1. Діяльнісний підхід до мовленнєвого розвитку дітей.....120

3.1.1.Діяльність як психолого-педагогічна проблема.....120

3.1.2. Навчальна діяльність.....130

3.2.Сутність і характеристика гри як провідної діяльності дошкільника.....137

3.3. Мовленнєва діяльність, її сутність і характеристика.....145

3.3.1. Співвідношення понять „мова", „мовлення" і діяльність у сучасній науці.....145

3.3.2. Мовленнєва діяльність.....150

3.3.3. Слухання і говоріння як види мовленнєвої діяльності.....161

Висновки з третього розділу.....170

РОЗДІЛ 4. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку.....175

4.1. Взаємозв'язок ігрової, мовленнєвої діяльності і спілкування на етапі дошкільного дитинства.....175

4.2. Види і класифікація дитячих ігор.....188

4.3. Види словесних

ігор.....199

4.4. Вербальні ігри.....209

4.4.1. Репродуктивні вербальні ігри.....211

4.4.2. Вербальні творчі ігри.....215

4.4.3. Ігрові мовленнєві ситуації.....226

4.4.4. Ігрові мовленнєві вправи.....235

Висновки з четвертого розділу.....243

РОЗДІЛ 5. Експериментальне дослідження розвитку зв’язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності дітей старшого дошкільного віку.....248

5.1. Стан використання ігрової діяльності в розвитку мовлення дітей в сучасних дошкільних закладах.....248

5.2. Теоретичні позиції організації експериментального дослідження 272

5.3. Рівні сформованості зв’язного мовлення на констатувальному етапі експерименту.....291

5.3.1. Щаблі сформованості діалогічної компетенції.....292

5.3.2. Щаблі сформованості монологічної компетенції.....308

5.3.3. Щаблі розвитку мовленнєво-ігрової компетенції у дітей старшого дошкільного віку.....316

5.4. Організація і зміст формувального етапу

експерименту .....
.....327

5.4.1. Принципи організації експериментального навчання.....327

5.4.2. Змістовий аспект розвитку зв’язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності.....334

5.5. Порівняльна характеристика рівнів розвитку зв’язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження.....370

Висновки з п’ятого розділу.....392

ВИСНОВКИ.....
....398

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....407

ДОДАТКИ.....438

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

МІД – мовленнєво-ігрова діяльність

МД – мовленнєва діяльність

МК - мовленнєва компетентність

ДНЗ – дошкільний навчальний заклад

ВНЗ – вищий навчальний заклад

БКДО – Базовий компонент дошкільної освіти

ОК – освітній комплекс

КГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

В С Т У П

Актуальність дослідження та ступінь дослідження проблеми. Розвиток зв’язного мовлення дітей дошкільного віку є однією із стрижневих проблем дошкільної лінгводидактики. ЇЇ актуальність зумовлюється пріоритетними напрямами Національної доктрини розвитку освіти України у ХХ1 столітті, Законів України „Про освіту”, „Про дошкільну освіту”, „Комплексними заходами щодо всебічного розвитку і функціонування української мови”, спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технології навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення та мовленнєвого спілкування.

Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі; воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільного дитинства. У процесі різнопланового спілкування в ігровій діяльності дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ, що її оточує,

в його цілісності і різноманітності; формує і розкриває свій власний внутрішній світ, свій образ „Я”; засвоює і створює культурні цінності, виступаючи при цьому активним суб’єктом взаємодії. Базовий компонент дошкільної освіти визначає кінцевою метою мовленнєвого розвитку випускника дошкільного закладу сформованість у нього комунікативної компетенції. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт з довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Водночас, як засвідчує практика, поширення комп’ютеризації, телебачення та інших технічних засобів, які стали доступними і дітям дошкільного віку як у сім'ї, так і в дошкільних закладах, обмежують безпосереднє спілкування дітей з іншими мовцями, внаслідок чого збагачується їхня пізнавальна сфера і водночас гальмується мовленнєва. Зазначимо, що мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства (А.М.Богуш, М.С.Вашуленко, Н.В.Гавриш, О.Л.Кононко, К.Л.Крутій та ін.). Саме тому вчені приділяють значну увагу розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Своєчасний і якісний розвиток зв’язного мовлення (діамонологічної компетенції) – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку випускника дошкільного навчального закладу.

Проблема розвитку зв’язного мовлення дошкільників не є новою в науковій проблематиці. Вона досліджувалася класиками наукової думки і сучасними науковцями в різних аспектах проблеми: психологічному (Л.С.Виготський, Г.М.Леушина, О.Р.Лурія, Т.О.Піроженко, С.Л.Рубінштейн, І.О.Синиця та ін.); психолінгвістичному (І.О.Зимняя, О.О.Леонтьєв, О.М.Шахнарович та ін.); лінгвістичному (Т.О.Ладиженська, Л.В.Щерба та ін.); педагогічному (Л.В.Ворошніна, В.Г.Захарченко, А.А.Зрожевська, Е.П.Короткова, Н.І.Кузіна, Н.П.Орланова, Є.І.Тихеєва та ін); лінгводидактичному (А.М.Богуш, О.І.Білан, Н.В.Гавриш, С.О.Караман, С.В.Ласунова, Н.В.Малиновська, Т.Г.Постоян, Г.В.Чулкова, С.К.Хаджирадєва, Л.І.Фесенко та ін.). Досліджено такі аспекти зв´язного мовлення: навчання

розповідання за дидактичними картинками (Н.В.Гавриш, Л.І.Глухенька, Н.Ф.Виноградова, Н.Г.Смольнікова, Е.М.Струніна та ін.), іграшками (А.М.Бородич, Е.П.Короткова та ін.), навчання описових розповідей (В.В.Гербова, А.А.Зрожевська, С.В.Ласунова та ін.), переказування художніх творів (Р.П.Боша, О.М.Лещенко, Н.В.Малиновська, Н.П.Орланова та ін.), навчання творчих розповідей (Л.І.Березовська, Н.В.Водолага, Л.В.Ворошніна, Н.В.Гавриш, С.В.Ласунова та ін.), розвиток зв'язного мовлення за текстом казок (С.Л.Алієва, Н.Н.Насруллаєва, Л.І.Фесенко та ін.), у продуктивній діяльності (Т.Г.Постоян та ін.), розвиток пояснювального мовлення (Н.І.Кузіна, М.М.Поддьяков та ін.), розвиток діалогічного мовлення (Е.І.Матецька, Т.Слама-Казаку, С.К.Хаджирадєва, Г.В.Чулкова та ін.), в ігровій діяльності (Б.Ф.Контаутене, В.Г.Захарченко та ін.). Натомість ознайомлення з результатами теоретичного аналізу означеної проблеми і практичним досвідом засвідчило, що питання зв'язності дитячого мовлення попри всю різноманітність пропонованих методичних систем, розглядається не лише практиками, але й науковцями однобічно, з погляду оволодіння дітьми загальноприйнятими в лінгвістиці якостями зв'язного мовлення.

Важливе місце в системі засобів розвитку зв'язного мовлення дошкільників посідає гра. Її вплив на виховний процес дітей було розкрито в роботах педагогів-класиків (А.Я.Коменський, С.Ф.Русова, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський та ін.), психологів (Ю.А.Аркін, М.Я.Басов, П.П.Блонський, Л.С.Виготський, Н.Д.Виноградов, Д.Б.Ельконін, С.Л.Рубінштейн, Д.Н.Узнадзе, та ін.), сучасних педагогів (Л.В.Артемова, А.К.Бондаренко, Г.І.Григоренко, Р.І.Жуковська, В.Г.Захарченко, Т.О.Маркова, Д.В.Менджерицька, О.І.Сорокіна, О.П.Усова, Г.С.Швайко, К.І.Щербакова та ін.). Зазначимо, що хоча проблема гри завжди була в центрі уваги педагогічної науки, однак її лінгвістичний аспект щодо розвитку зв'язного мовлення розглядався лише у зв'язку з дослідженням сюжетно-рольової гри (В.Г.Захарченко). Аспекти ж ігрового потенціалу у процесі формування мовленнєвих навичок і, зокрема, зв'язного мовлення дошкільників залишаються поза увагою науковців. Психологи

розглядають гру як діяльність, що відображає дійсність шляхом активного її перетворення (Ю.А.Аркін, Л.С.Виготський, Н.Д.Виноградов, О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія, Д.Б.Ельконін, С.Л.Рубінштейн та ін.). У ході гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток гри. Це перехідна, проміжна ланка між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій та свободою слова.

Психолінгвістичний компонент проблеми мовленнєво-ігрової діяльності розкривається у працях Є.М.Верещагіна, І.О.Зимньої, О.О.Леонтьєва, О.Р.Лурії, І.О.Синиці, О.М.Соколова та ін. Він ґрунтується на уявленнях про структуру мовленнєвої діяльності та різноманітні психофізіологічні механізми породження мовлення, що забезпечують реалізацію мовленнєвого акту на знайомому матеріалі з використанням комунікативно спрямованих одиниць висловлювання.

У межах лінгвістичного підходу вчені визначають процес використання у мовленнєвому спілкуванні ігрових ситуацій як стилістично нейтральних, що набувають образного потенціалу шляхом актуалізації їх значень, семантичного зрушення, внесення до них емоційно-естетичних нашарувань, що досягаються здебільшого на лексико-семантичному рівні (Е.О.Баринова, Б.М.Головін, І.І.Ковалик, І.С.Збарський та ін.).

Лінгводидактичний аспект означеної проблеми знайшов своє практичне втілення в низці дисертаційних досліджень останніх років (О.П.Аматьєва, Л.І.Березовська, С.В.Ласунова та ін.). Доведено, що здатність дитини використовувати в ігрових ситуаціях зв’язні висловлювання впливає на емоційно чуттєву сферу їхньої життєдіяльності і водночас максимально активізує мовлення дітей. Відтак, позитивний вплив гри на розвиток мовлення дітей дошкільного віку, з одного боку, і недостатнє дослідження і розробка методики використання гри в розвитку мовлення дітей, з другого - зумовили вибір теми дослідження „ Теорія і практика розвитку зв’язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності”.

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Наукове дослідження виконувалося відповідно до тематичного плану науково-дослідницької роботи ПНЦ АПН України „Лінгводидактичні засади мовної освіти в навчально-виховних закладах різного типу (№ 0197110062370). Автором досліджувавсь аспект розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності. Тема затверджена Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (протокол №2 від 29 вересня 2002року) та закоординована радою з координації АПН України (протокол № 10 від 21 грудня 2004року).

Мета дослідження: розробити теоретико-методичні й концептуальні засади розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку, що розкриває закономірності розвитку мовлення з позицій комунікативно-діяльнісного, системного та культурологічного підходів; виявити інтеракцію різних видів діяльності у процесі розвитку зв'язного мовлення; визначити, науково обґрунтувати педагогічні умови, розробити експериментальну методику розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності; виявити закономірності і стадії розвитку зв'язного мовлення дітей.

Відповідно до мети дослідження реалізувати такі **завдання:**

1. Розробити теоретико-методичні та концептуальні положення розвитку зв'язного мовлення дітей у мовленнєво-ігровій діяльності.

2. Виявити взаємозв'язок (інтеракцію) різних видів діяльності (мовленнєва, навчально-мовленнєва, ігрова, комунікативна) у процесі розвитку зв'язного мовлення дітей та вплив мовленнєво-ігрової діяльності на розвиток зв'язного мовлення дітей.

3. Визначити та науково обґрунтувати сутність і структуру понять „мовленнєво-ігрова компетенція", „мовленнєво-ігрова діяльність"; класифікувати вербальні ігри.

4. Виявити сутність, показники, структуру й охарактеризувати щаблі розвитку діалогічної, монологічної та ігрової компетенцій дітей старшого дошкільного віку.

5. Визначити показники, критерії та охарактеризувати рівні розвитку зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності.

6. Виявити й науково обґрунтувати педагогічні умови ефективного розвитку зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності.

7. Розробити й апробувати функціональну модель та експериментальну методику розвитку зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності.

8. Виявити закономірності і стадії розвитку зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності.

Об’єкт дослідження – мовленнєво-ігрова діяльність дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження – методика розвитку зв’язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності.

Гіпотеза дослідження: ефективність розвитку зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності значно підвищиться, якщо забезпечити такі педагогічні умови:

- взаємозв’язок (інтеракцію) навчально-мовленнєвої, мовленнєвої, комунікативної та провідної – ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку; формування мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для побудови зв’язних висловлювань;

- єдність сформованості діамонологічної та ігрової компетенцій щодо розвитку зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності;

- максимальне занурення дітей в мовленнєво-ігрову діяльність;

- систему вербальних ігор, мовленнєвих ігрових вправ і ситуацій, спрямованих на розвиток зв’язного мовлення дітей.

Провідна ідея дослідження – розвиток зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку зумовлюється спеціальною організацією освітньо-

мовленнєвого простору, який поєднує в собі низку чинників: мовленнєвого (розвиток діалогічного і монологічного мовлення), театрально-ігрового (розвиток умінь і навичок зв'язного мовлення у вербальних іграх), виразно-емоційного (використання формул мовленнєвого етикету, засобів виразності мовлення в різних мовленнєвих ігрових ситуаціях і вправах), характеризується максимальною мовленнєвою активністю дітей в мовленнєво-ігровій діяльності та особистісно-орієнтованій взаємодії її учасників.

Концепція дослідження містить три взаємопов'язані концепти, що сприяють реалізації провідної ідеї.

1. Методологічний концепт передбачає категоріально-аспектний аналіз розвитку мовлення та мовленнєво-ігрової діяльності з таких позицій:

- філософії, що дозволяє дослідити сутнісний бік феноменів „зв'язне мовлення" і „мовленнєво-ігрова діяльність", вивчити атрибутивні параметри на основі їх зіставлення з однопорядковими категоріями (діяльність, розвиток, гра, мова, мовлення);

- системного підходу, який дозволяє вивчити структуру і функції цілісних лінгводидактичних категорій (мова, мовлення, мовленнєва, ігрова, мовленнєво-ігрова діяльність), визначити системні якості і характер взаємозв'язків між ними (мовленнєва, навчально-мовленнєва, ігрова діяльність і спілкування);

- комунікативно-діяльнісного підходу, який зумовлює суб'єктно-перетворювальне ставлення до мовленнєвого освітнього простору, забезпечити здійснити послідовно взаємопов'язані переходи до „оновлених" умов і способів спілкування: цільові настанови і комунікативні стимули особистості на спілкування в ігровій діяльності; наявності досвіду спілкування; процедурного забезпечення розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності (наявність системи вербальних ігор, мовленнєвих ігрових вправ і ситуацій);

- культурологічного підходу, який передбачає взаємозв'язок мови, мовлення, культури, етносу і гри у проектуванні технологій розвитку зв'язного мовлення дітей у мовленнєво-ігровій діяльності (народознавчий і етнокультурний навчальний матеріал, народні ігри і т.ін.).

2. Теоретичний концепт включає психолінгвістичний аналіз сутності теорій мовленнєвої і ігрової діяльності як розвивального середовища, що стимулює розвиток зв'язного мовлення дітей на етапі дошкільного дитинства.

3. Технологічний концепт передбачає розробку експериментальної функціональної моделі і методики розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності.

Основні принципові підходи дослідження випливають також із сучасних концепцій і положень щодо мовної освіти громадян України, в яких обґрунтовано нове розуміння процесу формування мовленнєвої культури як закономірних, послідовних і неперервних змін, що відбуваються у процесі становлення національно свідомої мовної особистості на всіх етапах життєдіяльності від дошкілля до зрілого віку.

На етапі дошкільного дитинства мовленнєво-ігрова діяльність виступила домінантною у пошуках ефективних шляхів і визначенні механізмів розвитку зв'язного мовлення дітей. Продуктивність мовленнєво-ігрової діяльності забезпечується сформованістю у дітей ігрових дій, мовленнєвих умінь і навичок, що супроводжуються виразним зв'язним мовленням, використанням дітьми у процесі спілкування формул мовленнєвого етикету.

Розвиток зв'язного мовлення у мовленнєво-ігровій діяльності забезпечується сукупністю чинників, а саме: спеціальній організації мовленнєво-ігрової діяльності, що ґрунтується на особистісно орієнтованій моделі взаємодії його учасників (вихователів і дітей); системі мовленнєвих технологій, спрямованих на перехід дитини від репродуктивних до креативних мовленнєво-ігрових дій; функціональному характері мовленнєво-ігрової діяльності.

Методологічними засадами дослідження стали положення філософії і наукової теорії пізнання про пріоритетну роль мовлення в розвитку особистості; взаємозв'язок мови, мислення і мовлення, свідомості, діяльності і мови; культурно-історичний (Л.С.Виготський), культурологічний (В.Гумбольдт, М.С.Каган, В.А.Маслова, В.С.Мухіна, О.О.Потебня, Є.Р.Тарасов

та ін.), системний (А.М. Аверьянов, Ю.К.Бабанський, Т.О.Ільїна, О.Г.Ільченко, М.С.Каган, О.І.Уємов, П.Т.Фролов та ін.) та комунікативно-діяльнісний підходи до розвитку зв'язного мовлення і формування мовленнєвої культури особистості; теорії змісту мовної освіти в Україні; положення про формування національно свідомої мовної особистості; законодавчі акти і концепції дошкільної освіти в Україні.

Теоретичні засади дослідження становлять: праці психологів щодо механізмів породження мовленнєвого висловлювання (Л.С.Виготський, М.І.Жинкін та ін.); мовленнєвої діяльності (Л.В.Виготський, І.О.Зимняя, О.О.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн та ін.); ігрової (Ю.А.Аркін, Л.В.Артемова, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв, О.І.Сорокіна та ін.); інших видів діяльності (Б.Г.Ананьєв, М.С.Каган, О.М.Леонтьєв та ін.); лінгвістів (М.П.Кочерган, О.С.Мельничук, М.Я.Плющ, С.В.Семчинський, В.М.Русанівський, Л.В.Щерба та ін.); лінгводидактів (А.М.Богуш, М.С.Вашуленко, Н.В.Гавриш, С.О.Караман, Т.О.Ладиженська, М.Р.Львов, Л.І.Мацько, В.Я.Мельничайко, Л.М.Паламар, М.І.Пентилюк, О.Н.Хорошковська, І.М.Хом'як та ін.); педагогів (Л.В.Артемова, В.Г.Захарченко, О.С.Ушакова та ін.).

Методи дослідження: - 1)теоретичні: системний аналіз та узагальнення лінгвістичної, психолінгвістичної, психолого-педагогічної і методичної літератури з проблеми розвитку зв'язного мовлення; теоретичне осмислення і узагальнення передового педагогічного досвіду вихователів з метою аналізу досліджуваної проблеми, теоретичного обґрунтування і створення системи роботи з розвитку зв'язного мовлення у мовленнєво-ігровій діяльності; комплексний аналіз функціональних можливостей мовного і мовленнєвого матеріалу відповідно до цілей і завдань роботи з розвитку зв'язного мовлення; 2)емпіричні: діагностичні (бесіди, педагогічні анкети); обсерваційні (психолого-педагогічні спостереження: пряме і опосередковане); прогностичні (експертні оцінки); експериментальні (педагогічний експеримент: констатувальний, формувальний), які були застосовані для педагогічного оцінювання рівня сформованості комунікативно-мовленнєвих умінь,

експериментального обґрунтування актуальності та доцільності обраної проблеми, перевірки ефективності пропонованої системи роботи з розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності; 3)статистичні: кількісна та якісна обробка результатів дослідження з метою отримання найдостовірніших результатів щодо опанування дітьми зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності.

Етапи дослідження.

Дослідження проводилось упродовж 1996 - 2004 років і охоплювало кілька етапів науково – педагогічного пошуку.

На першому етапі (1995-1996 рр.) вивчалася психологічна, лінгвістична, лінгводидактична, методична література з теми дослідження, аналізувалася навчально – виховна документація дошкільних закладів освіти (програми, методичні посібники, плани навчально-виховної роботи тощо) з метою конкретизації предмета і завдань. Визначалася гіпотеза наукового дослідження, пріоритетні напрями експериментальної роботи, уточнювались та обґрунтовувались поняття „мовленнєво-ігрова діяльність", „мовленнєво-ігрова компетенція", вербальні ігри.

На другому етапі (1997 -1999рр.) з'ясовувався вплив мовленнєво-ігрової діяльності на розвиток зв'язного мовлення дітей в умовах спеціального навчання. Визначалися діагностичні прийоми дослідження, розроблялись критерії, показники, з'ясовувалися щаблі розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності.

На третьому етапі (2000–2002рр.) проводився формувальний етап експерименту. Було розроблено та експериментально перевірено лінгводидактичну модель розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності.

На четвертому етапі (2003–2004рр.) здійснювалася дослідно-експериментальна перевірка висунутої гіпотези, концептуальних положень на базі дошкільних закладів, узагальнювалися та систематизувалися результати експериментальної роботи.

Наукова новизна дослідження. Вперше: розроблено теоретико-методичні засади та концепцію розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності на основі системного, комунікативно-діяльнісного й культурологічного підходів; доведено позитивний вплив мовленнєво-ігрової діяльності на розвиток зв'язного мовлення дітей, що зумовлюється спеціальною організацією освітньо-мовленнєвого простору, який поєднує в собі мовленнєвий (розвиток діалогічного і монологічного мовлення), театрально-ігровий (вербальні ігри), виразно-емоційний (мовленнєві ігрові вправи і ситуації) чинники, характеризується максимальною мовленнєвою активністю дітей в мовленнєво-ігровій діяльності та особистісно орієнтованій взаємодії її учасників; виявлено сутність, структуру, показники й охарактеризовано щаблі розвитку діалогічної, монологічної і ігрової компетенцій дітей старшого дошкільного віку; визначено критерії, показники й охарактеризовано рівні розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності; визначено педагогічні умови ефективного розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності; науково обґрунтовано функціональну модель розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності; науково обґрунтовано й апробовано методику розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності; уточнено: сутність понять „вербальна гра" „словесна гра", „ігрова компетенція"; дістала подальшого розвитку методика навчання дітей рідної мови і розвитку зв'язного мовлення.

Теоретична значущість дослідження:

- на основі категоріально-аспектного аналізу визначено й науково обґрунтовано атрибутивні параметри феноменів „мовленнєво-ігрова діяльність", „мовленнєво-ігрова компетенція", введено їх у науковий обіг дошкільної лінгводидактики;

- з опорою на культурологічний підхід, що передбачає взаємозв'язок мови, мовлення, культури, етносу і гри науково обґрунтовано взаємозв'язок

(інтеракцію) мовленнєвої, навчально-мовленнєвої, комунікативної та ігрової діяльності на етапі дошкільного дитинства;

- визначено, класифіковано й охарактеризовано словесні, вербальні (репродуктивні і творчі) ігри;

- розроблено якісні характеристики мовленнєво-ігрової діяльності: доступність, довільність, варіативність, виразність, емоційність, логічність, доречність;

- виявлено закономірності і стадії розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що одержані експериментальні результати розширюють і збагачують традиційні підходи до навчання дітей рідної мови на заняттях, тобто в навчально-мовленнєвій діяльності і презентують уявлення про додаткові потенційні педагогічні ресурси, які містить у собі мовленнєво-ігрова діяльність, зокрема вербальні ігри. Розроблено: систему вербальних ігор, мовленнєво-ігрових вправ і ситуацій, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення; спецкурс „Мовленнєво-ігрова діяльність дітей в дошкільному закладі освіти" для вихователів системи післядипломної освіти та студентів дошкільних факультетів. Розроблена й апробована експериментально методика розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності дає можливість: використовувати положення, висновки і рекомендації дослідження для вдосконалення методики навчання мови і розвитку зв'язного мовлення дітей різних вікових груп; застосовувати основні положення дисертації у практиці роботи ДНЗ, у лекційних курсах „Дошкільної лінгводидактики" та „Методики організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей в ДНЗ" у ВНЗ різних рівнів акредитації; в системі післядипломної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти.

Результати дослідження впроваджено в дошкільних закладах м.Тернополя (довідка від 25 травня 2005р.), м.Ужгорода, м.Мукачева, м.Виноградова, м.Берегова, м.Іршави Закарпатської області (довідка №310 від

27.12.2004р.), Івано-Франківському обласному інституті післядипломної освіти (довідка № 01/ 387 від 03.09.2004), Львівському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (довідка № 266 від 08.10.2004), Запорізькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (довідка № 42 від 21. 11.2004), Навчально-виховному об'єднанні „Надія" „Школа 1-Ш ступенів – дошкільний заклад" №275 (довідка №2-К від 25 листопада 2004).

Достовірність результатів дослідження забезпечується: комплексним підходом до вирішення поставлених завдань; ґрунтовною підготовкою і проведенням експерименту із застосуванням методів, адекватних предмету і завданням дослідження; якісними і кількісними даними дослідного навчання; апробацією розробленої системи у практиці роботи дошкільних закладів.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Матеріали дисертаційного дослідження доповідалися на міжнародних (Івано-Франківськ, 1995; Чернівці-Київ, 1996; Чернівці, 1996; Київ-Чернівці, 1997; Рівне, 1999), всеукраїнських (Івано-Франківськ, 1996, 2004; Хмельницький, 2002, 2004), міжвузівських (Умань, 1996) науково-практичних, науково-методичних конференціях, нарадах; обговорювалися на науково-методичних семінарах Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, на звітних наукових конференціях Прикарпатського національного університету імені В.Стефаника упродовж 1996-2005рр., Івано-Франківського обласного інституту післядипломної освіти.

Публікації. Результати дослідження відображено в 49 публікаціях автора, зокрема 26 статей у науково-фахових виданнях України, одноосібна монографія, спецкурс, 21 - в інших виданнях та збірниках матеріалів конференцій.

Матеріали кандидатської дисертації „Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор", захищеної у 1995 році, у тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (426 найменувань), додатків.

Зміст викладено на 405 сторінках тексту, до яких входять 30 таблиць, 11 схем, 8 рисунків й 2 діаграми, що займають 6 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1
ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ УСНОГО МОВЛЕННЯ

1.1.Сутність феномена „мовлення” як предмета дослідження

Логіка започаткованого дослідження вимагає необхідності звернутися до лінгводидактичних і психолінгвістичних засад розвитку усного мовлення дітей, зокрема з’ясувати поняття „усне мовлення”, „види мовлення”, „типи мовлення”.

Проблема усного мовлення досліджувалася психологами (Б.Ф.Баєв, Л.С.Виготський, О.О.Леонтьєв, О.Р.Лурія, С.Л.Рубінштейн, І.О.Синиця та ін.) і

мовознавцями (Д.Х.Баранник, І.К.Білодід, Л.А.Булаховський, В.В.Виноградов, Б.Н.Головін, Т.О.Ладиженська, Н.Ю.Шведова, В.Л.Щерба та ін.). З'ясуємо насамперед сутність поняття “усне мовлення”. Так, у словнику-довіднику “Педагогічне мововедення” усне мовлення визначається як „продуктивний тип мовленнєвої діяльності, за яким інформація передається за допомогою звуків мовлення. Усне мовлення – живе мовлення, яке не тільки вимовляється, звучить, а головне – створюється в лічені секунди під час говоріння” [285: 260].

Більшість учених (І.К.Білодід, Т.О.Ладиженська, І.О.Синиця) під усним мовленням розуміють: а) сам процес створення усних висловлювань; б) результат цього процесу, продукт мовленнєвої діяльності - усне висловлювання, усні мовленнєві твори [195,312]. Так, І.О. Синиця вивчав розвиток усного мовлення як один із шляхів піднесення ефективності навчально-виховного процесу, де, власне, усне мовлення, виступає в ролі головного засобу передачі і прийому певного роду інформації. Автор зазначає, що сприймання й усвідомлення вихованцями інформації залежить як від досконалості мовлення педагога, так і від досконалості мовлення самих вихованців. Успішна передача і прийом інформації можлива тільки в межах одного рівня оволодіння мовою і мовленням [328].

Окремі міркування щодо усного мовлення висловлені В.Г. Костомаровим. За визначенням ученого, усне мовлення - це говоріння, що передбачає наявність словесної імпровізації, яка завжди має місце у процесі говоріння - більшою або меншою мірою. Крім того, в наш час усне мовлення набуло ще інших якостей: здатність фіксуватись, консервуватись, зберігатись і відтворюватись [184:176].

Т.О.Ладижинська виділяє такі особливості усного зв'язного мовлення: мовець і слухач не тільки чують, але й (переважно) часто бачать один одного; у більшості випадків мовлення залежить від реакції слухачів, може змінюватися в залежності від цієї реакції; мовлення розраховане на слухове сприйняття. Усне висловлювання може бути буквально відтворене лише за наявності спеціальних технічних засобів; мовець говорить “набіло”, виправляючи у ході викладу лише

те, що зуміє помітити у процесі мовлення [198].

Отже, усне мовлення це твірне, вимовне мовлення. Для його характеристики досить часто використовується вираз “живе слово”. Усне мовлення не слід змішувати з озвученою писемною мовою, що виникає при читанні вголос або відтворенні напам’ять письмового джерела. В умовах усного мовлення здебільшого присутній безпосередній адресат мовлення, що дає можливість мовцю враховувати безпосередню реакцію слухача. Більш точно визначає усне мовлення слово “вимовне”, яким користуються вчені (Н.Д.Андріїв, О.О.Лаптєва, В.Г.Костомаров). Так, Н.Д.Андріїв зазначає , що всередині багатьох типів роботи мовленнєвого апарату людини можна "виділити власне усне мовлення, основною диференційною ознакою якої є та обставина, що породжуючі тексти створюються безпосередньо у процесі говоріння" [7:6].

Важливого значення надає усному мовленню О.А.Лаптєва [204,205]. Дослідниця виділяє такі “загальні особливості” усної форми мовлення, як: можливість різних модифікацій порядку розташування членів речення в усному мовленні здебільшого, наприклад, можливість їх роз'єднання; повторення окремих слів, словосполучень і частин речення під час формування усного мовлення; зупинки, самозупинки, зриви, “синтаксично незавершені речення”, “ломка синтаксичного каркасу фрази”; тенденція до розчленування висловлювання, що виражається в широкому застосуванні приєднувальних і вставних конструкцій, ввідних слів, а також конструкцій, які О.А.Лаптєва називає іменниковими темами; повторення прийменника перед постпозитивним визначенням. За спостереженням О.А.Лаптєвої, прийменник у цьому випадку не виконує підсилювально-видільної функції; його використання пов'язане з особливостями формування речення в усному мовленні; недослівний характер відтворення прямої мови, за яким зберігається лише застосування форми особи.

Закономірності розвитку і функціонування усного літературного мовлення досліджував І.К.Білодід. Учений вказував на те, що усне мовлення реалізується у різних формах монологу і діалогу, тобто діалогічного і монологічного висловлювання. Ці форми мовлення, на думку І.К.Білодіда, по-перше, мають свої специфічні риси з погляду широти і

глибини використаних у них елементів “логіки” імпровізації і т. ін.; по-друге, і в цій справі слід зважити на певний історичний період у розвитку літературного мовлення взагалі, зокрема її усного літературного мовлення [38,41].

У лінгвістичній та методичній літературі поряд з терміном “усне мовлення” використовують такі терміни, як "розмовне мовлення", "діалог", "діалогічне мовлення, "розмовний стиль " та деякі інші. Для більш точної характеристики усного мовлення необхідно з'ясувати, як воно співвідноситься з такими поняттями, як "писемне мовлення", "види мовлення", “функціональні стилі", "емоційно-експресивні стилі мови", "жанри", "композиційні форми усного мовлення". Як відомо, до цього часу вивчення усного різновиду літературної мови відбувається в мовознавчій науці нерівномірно. Живу усну літературну мову у всій її багатоманітності вчені сприймають через відображення її в художній або науково-публіцистичній літературі. Так, Н.Ю.Шведова у своїй фундаментальній монографії також змушена була визнати, що у нашому вітчизняному мовознавстві проблема розмовного мовлення не дістала спеціальної розробки. Їй більше приділяли увагу зарубіжні лінгвісти [400]. Крім того, вчена розглядала питання про “вільність” розмовного мовлення. Вона стверджує, що “такі поняття, як “усне мовлення” і “розмовне мовлення” не є тотожними, оскільки “усне мовлення” – поняття широке і становить цілий комплекс, до якого входить “розмовне мовлення” як одне з її найбільших, найважливіших відгалужень, що характерні своєю багатоманітністю та експресивністю” [400:280].

Чимало дослідників вивчали проблему співвідношення усного і писемного мовлення. Основними рисами, що становлять відмінність цих двох різновидів мовлення, на думку Ж.Вандрієса, крім відмінності в доборі слів: є “логічний порядок слів завжди більше чи менше порушений в усній фразі; в усному мовленні поняття фрази у граматичному розумінні майже або зовсім відсутнє. Також в усному мовленні спостерігається прагнення зробити лише натяки, вибрати один символ, що дає співрозмовникові можливість (і трудність) самому здогадатись про певний тип стосунків” [40:355].

Усне мовлення, за Ж.Вандрієсом, має багато рис алогічності,

неорганізованості й безпорадності. “У процесі розмови, зауважує автор, ми не вживаємо граматичних зв'язків, що сковують думку і дають фразі зв'язну форму силогізму. Усне мовлення гнучке і швидке: воно позначає зв'язок речень між собою короткими і простими прийомами” [40:355]. Для усного мовлення характерне те, що воно обмежується підкреслюванням тільки вершин думки; воно висуває ці (останні) на перший план, і вони домінують у фразі; логічні ж відношення слів і членів речення між собою виражені або тільки неповно, через, якщо це можливо, інтонацію і жест або ж не виражаються зовсім. І їх треба вгадати. Усне мовлення наближається до мовлення “спонтанного”; під останнім ми розуміємо мовлення, що виникає мимовільно, під впливом сильного переживання. Таке спонтанне мовлення протиставляється мовленню логічному [40:355].

Загальновідомо, що мовлення поділяють на усне і писемне зауважимо, що основна відмінність між ними функціональна. Усне мовлення - засіб безпосереднього спілкування у присутності обох мовців, писемне - засіб спілкування між людьми, які перебувають на відстані один від одного. Усне й писемне мовлення - специфічні як за механізмами породження, так і за механізмами сприймання. У них переважно використовується один і той самий словник, одні й ті самі способи зв’язку слів і речень, проте використовуються вони дещо по-різному. Як зазначає Л.А. Булаховський, це дві форми мовлення, що “пов’язані тисячами переходів одне в одне”[55:410]. Це органічне поєднання між цими формами мовлення психологи пояснюють тим, що в основі двох форм лежить внутрішнє мовлення, яке започатковує думку. Водночас, уважаємо, усне і писемне мовлення мають свої специфічні особливості. Так, усне мовлення більш вільне щодо добору лексики і додержання граматичних норм. Варіативність усного мовлення значно ширша, ніж писемного. Окремі орфоепічні огріхи в усному мовленні не так помітні, як у писемному. Водночас усне мовлення важче обробляти, ніж писемне. Усне мовлення не допускає великої кількості виправлень. У писемному мовленні ми знайомимось тільки з продуктом мовленнєвої діяльності, не занурюючись без

особливої потреби в її процес. Усне мовлення може бути безпосередньо або опосередковано орієнтовано на слухачів. Безпосередньо орієнтоване усне мовлення проявляється при прямому контакті зі слухачами і передбачає отримання від них оперативного зв'язку. В усному мовленні ми стежимо за його початком і за його перебігом, і за його закінченням. Усне мовлення виконується у нашій присутності. Воно здебільшого імпровізоване і недостатньо сплановане.

У писемному мовленні відсутній безпосередній зворотний зв'язок. Адже писемне повідомлення зазвичай звернене до відсутнього читача, який не бачить і не чує того, хто пише. Він прочитає написане тільки через певний проміжок часу, можливо тоді, коли для того, хто пише, проблема, що описується, втратить свою актуальність. Усне мовлення, зокрема діалогічне, планується в самому його процесі і не одним, а двома або кількома співрозмовниками. Причому наступна фраза одного співрозмовника залежить від останньої фрази іншого. Воно може відхилятись від теми, переходити на інші, знову повертатись до попередньої теми. На відміну від діалогічного, монологічне мовлення краще підготовлене. За своєю структурою і способом спілкування воно є, по суті, перехідним між усним і писемним. Більше того, за своїм інтонаційним малюнком, порядком слів, як уважає О.Б. Сиротиніна, монологічне мовлення ближче до писемного, ніж до усного діалогічного [329].

Усне мовлення вважається ситуативним, а писемне - контекстовим. Проте, на нашу думку, це не означає, що в писемному мовленні зовсім відсутні елементи ситуативності, а в усному - контекст. Контекстове мовлення зазвичай більше зв'язне, його відрізняє адекватність мовленнєвого оформлення передусім думки того, хто пише чи говорить, і зрозумілість для слухачів або читачів. У контекстовому мовленні все повинно бути зрозумілим незалежно від безпосередньої ситуації взаємодії, на основі тільки контекстового повідомлення. Зазвичай людина користується і контекстовим і ситуативним мовленням. Усне мовлення, як і писемне, може бути заздалегідь підготовленим і спланованим. Мовець може наперед обдумати і спланувати свій виступ. За

такою організацією і побудовою цей виступ буде наближатись до писемного. Проте, якщо мовець оформив свій виступ за всіма вимогами писемного викладу думок, то такий виступ перетвориться у звичайне “озвучення” писемного. Якщо непідготовленість усного мовлення ускладнює його, то ситуативність всіляко полегшує. Співрозмовники розуміють один одного не тільки через точність висловлювань, а й завдяки перебуванню в одній ситуації.

Отже, констатуємо, що усне і писемне мовлення – різні види мовленнєвої діяльності. Вони вирізняються між собою функціонально, за формою і за способом використання мови як системи. Водночас різниця між ними не абсолютна, а відносна. Елементи усного мовлення є в писемному і писемного – в усному. Нам імпонує опис відмінностей усного і писемного мовлення Т.О. Ладиженською [195:8], які ми звели і подаємо на рис.1.1.

Усне мовлення	**Писемне мовлення**
Мовець і слухач не тільки чують, а і часто бачать один одного.	Той, хто пише, не бачить і не чує того, кому адресоване його мовлення, він може лише подумки уявити собі майбутнього читача.
У багатьох випадках залежить від реакції слухачів, може змінюватися в залежності від цієї реакції.	Не залежить від реакції адресата.
Розраховане на слухове сприйняття. Усне висловлювання може бути точно відтворене тільки при наявності спеціальних технічних засобів.	Розраховане на зорове сприйняття. Читач може безліч раз перечитувати написане.
Говорити доводиться відразу в останньому варіанті, при цьому виправляти у процесі викладу лише те, що зуміє замінити у процесі мовлення.	Той, хто пише, може неодноразово повернутись до написаного, вдосконалювати його безліч разів.

Рис.1.1.Відмінності усного і писемного мовлення

Оскільки усне мовлення - мовлення звукове, то в ньому велику роль відіграє інтонація. "Що ж відрізняє... усну імпровізацію, в якій втілені наші думки, від мовлення, нами написаного, що викладає ті самі думки? - запитує І.Л.Андронніков і відповідає: „ Насамперед інтонація, яка не тільки яскраво виражає ставлення мовця до того, про що йдеться, одними і тими самими словами може надати зовсім різні відтінки, безмежно розширити їх змістову ємність. Аж до того, що слово набуде зворотного змісту" [8:509].

Завдяки умовам безпосереднього спілкування в усному мовленні велику роль відіграють паралінгвістичні засоби вираження певного змісту такі, як міміка і жести. Зрозуміло, що вживання лексики, а також тих чи інших конструкцій і форм як в усному, так і в писемному мовленні залежить від низки обставин: від змісту висловлювання та його призначення, від мовленнєвої ситуації, від того, хто говорить. Крім того суттєву роль відіграє і форма мовлення (монолог чи діалог), його належність до функціонально-мовленнєвого і експресивно-емоційного стилів .

Лінгвісти (О.А.Лаптєва, А.А.Нікольський, О.Б.Сиротиніна) описують низку "загальних особливостей" усного мовлення. З-поміж них, особливості словорозміщення порядку слів. О.Б.Сиротиніна, досліджуючи питання порядку слів у живому розмовному мовленні, зауважує, що "в усному мовленні основним виразником комунікативного членування є інтонація" [329:117]. Саме тому в усному мовленні більш вільний порядок слів, ніж у писемному. Серед інших особливостей усного мовлення вчені зазначають такі:

- повторення окремих слів, словосполучень і частин речення;

- зупинки, коригування, зриви (за термінологією А.Б.Шапіто), "синтаксично незавершене речення", "ломка синтаксичного каркаса фрази (за термінологією О.А Лаптєвої);

- тенденція до розчленування висловлювання (О.А.Лаптєва), що проявляється в широкому вживанні приєднуваних і вставних конструкцій, увідних слів, а також конструкцій, які О.А.Лаптєва називає назівними темами;

- повторення прийменника перед постпозитивним визначенням. За словами О.А.Лаптєвої і А.А.Нікольського, прийменник у цьому випадку не виконує посилювально-виділеної функції; його вживання пов’язано "з особливостями нормування речень в усному мовленні [264:59];

- недослівний характер відтворення прямої мови, за яким зберігається лише вживання форми особи [264:59].

Окремі дослідники (В.В.Одинцов, В.В.Соколов) акцентують увагу на таких особливостях усного мовлення, як: надлишковість (повтори, різні пояснення, уточнення і т.ін.); економія (пропускає те, про що можна легко здогадатись); переривання (самопереривання); використання несловесних засобів спілкування: гнучкість голосу, жестів, міміки і т.ін. [271,347].

На окрему увагу заслуговує проблема співвідношення усної форми мовлення зі сферою її використання. Деякі лінгвісти (Є.Іванчикова, А.А.Нікольський) здатні якщо не ототожнювати, то, принаймні, наближувати такі поняття, як форма мови і стиль мови [150].

Інші (В.Г.Костомаров, А.К.Панфілов, О.Б.Сиротиніна) проводять чітку межу між Формою і стилем мовлення, розмежовуючи за зовнішнім способом вираження усно-писемну форму мовлення і за сферою функціонування - стилі мовлення. На думку В.Г.Костомарова, кожний стиль може функціонувати в різних формах мовлення [184:176]. Так, наприклад, "можна легко відрізнити публіцистичний стиль від розмовно-побутового і в усній і в письмовій формі” [185:12]. Натомість В.Лаптєва стверджує, що між формами і стилями мовлення існує тісна взаємодія. З одного боку, окремі стилі реалізуються здебільшого в певній формі мовлення. Так, розмовний стиль пов’язаний передусім з усним мовленням (В.Г.Костомаров). З іншого, існують стилі, що функціонують однаково, як в усній, так і в письмовій формі. Прикладом може бути публіцистичний стиль, в якому існують особливості цих двох форм мовлення. Власне, багато книжних стилів мови (офіційно-ділові, наукові), які виникали у зв’язку з писемністю і розвилися в письмовій формі, зараз функціонують і в усній формі мовлення [185,204]. При цьому, відповідно,

форма мовлення відкладає певний відбиток на стиль мови. Так, на думку О.А.Лаптєвої, усна форма мовлення продукує мовленнєві різновидності розмовного , виробляючи в їх межах певні, лише їм властиві структури, що стають показниками розмовного стилю мовлення [203:14]. За В.Г.Костомаровим, при усній формі функціонування книжних стилів у них легше і природно проникають елементи розмовного стилю, вони більш "вільні" за синтаксичною будовою і т.ін. [185]. Водночас особливості форми мови по-різному проявляються в різних стилях. На думку В.Г.Костомарова, міміка не відіграє суттєвої ролі в усному науковому мовленні. І тому, хоча "стиль мовлення не є закріпленим за формою" [184:78], не байдуже, як здійснюється висловлювання, усно чи письмово, "оскільки залежно від цього виникають різноманітні модифікації одних і тих самих функціонально-стилістичних категорій" [185:15].

Зауважимо, що, не дивлячись на існування різних поглядів, у сучасній лінгвістиці здебільшого виділяються два типи мовлення: розмовний і книжний – на основі „розмежувань у суспільних умовах і в матеріальних засобах соціального спілкування" [184:78].

Зупинимося на поняттях "розмовне мовлення", "розмовний стиль". Слід зазначити, що інколи під розмовним мовленням розуміють усну форму літературної мови. У цьому випадку особливості розмовного стилю переносяться на всі стилі усної форми літературної мови. Деякі лінгвісти ототожнюють розмовне мовлення з діалогічним видом мовлення [7]. Тому необхідно розмежовувати поняття "усне мовлення" , "розмовне мовлення" і "діалогічне мовлення". Т.О. Ладиженська розглядає розмовне мовлення як один із функціональних стилів літературної мови, враховуючи при цьому складність і багатоплановість цього явища. Спеціальні дослідження розмовного мовлення дозволили виділити деякі його особливості. Так, О.А.Лаптєва зазначає такі синтаксичні ознаки усно-розмовного різновиду літературної мови, як двовершинну будову предикативної фрази з активізацією синтаксичної ролі займенників і прислівникових слів, послаблення морфологізму у вираженні

синтаксичних відносин і т. ін. [203,204,205]. Водночас, як стверджує О.А.Лаптєва, “підстильові комплекси сфери вираження” властиві окремим сферам функціонування розмовного мовлення [205].

Слід зазначити, що у виділенні різновидностей розмовного мовлення так само немає єдності. Так, на думку Т.Г.Вишнякової, існує три стилістичні різновидності розмовного мовлення [74:17]. Натомість Д.Х.Баранник виокремлює чотири різновидності розмовних стилів за їх “функціональною актуальністю” [30]. Окремі міркування щодо книжного стилю висловлені В.Г.Костомаровим, О.Б.Сиротинкою, Д.Х.Баранником. Учені виділили такі його різновиди: офіційно-діловий, науковий, публіцистичний, що чітко диференціюються один від одного. Слід зазначити, що в лінгвістичному плані ці різновиди вивчені недостатньо. Особливу увагу привертають лише дослідження Д.Х.Баранника. Автор зауважує, що "основні стилеутворювальні значення мають одиниці мови на рівні закінчених комунікативних одиниць, тобто речень", систематизовані з урахуванням їх загальної семантики, синтаксичної структури та інтонації [30:22-23].

За допомогою наукового стилю реалізуються комунікативні завдання пізнавального характеру. Д.Х.Баранник виділяє такі особливості наукового стилю, як "синтаксична дисципліна речення"; тісна міжфразова єдність; велика частотність слів, які вказують на зв’язок між висловлюваннями; більш низький, ніж в інших стилях, відсоток дієслів в особовій формі та високий відсоток іменників; частота вживання відокремлених, уточнювальних зворотів; широке використання термінологічної лексики, спеціальної фразеології і т. ін. Для наукового стилю характерні такі інтонаційні особливості: низький темп промовляння, велика кількість пауз, середня амплітуда інтенсивності і т. ін. [30:21-40].

Публіцистичний стиль обслуговує широку сферу суспільної практики. Власне публіцистичний стиль вирізняється переконливою спрямованістю, поєднанням логічного і емоційно-образного мовного плану. Тому комунікативні одиниці в публіцистичному мовленні надзвичайно різноманітні.

Важливу роль відіграють мовні засоби оцінного плану і ті засоби, які надають мовленню емоційну напругу. Для означеного стилю характерні порівняно невисокий темп мовлення, емоційно виразні, проте недовготривалі паузи, велика інтенсивність вимовляння, середній висотний діапазон, значна кінцева висота тону і т.ін. [30:21-40]. Інформаційний стиль, як різновидність офіційно-ділового стилю, "обслуговує ту сферу суспільної практики людей, основним призначенням якої є повідомлення в його ідеальній, сконденсованій суті" [30:24]. Для інформаційного стилю характерна "помітна перевага іменникової лексики над лексикою дієслівною"; двохскладові речення з присудком, у формі минулого часу; відносно рівномірний темп; діапазон висоти тону трохи вище середнього показника і т. ін. [30:24-25].

Отже, спираючись на дані лінгвістичної науки, ми визначили функціонально-стилістичну залежність усних висловлювань. Водночас уважаємо за необхідне розглянути емоційно-експресивні стилі усного мовлення, які найбільш характерні для дитячого мовлення. Зауважимо, що Т.О.Ладиженська, класифікує розмовне мовлення в ряді "високий-нейтральний-знижений" стиль мови. Вибір високого, нейтрального або зниженого стилю усного мовлення залежить від мети висловлювання, обставин, "від суті того, про що йдеться, і від осіб – мовців та тих, хто слухає" [268: 35].

Для зниженого стилю усної форми мовлення характерно вживання відповідної лексики і фразеології; розмовний стиль вимови; використання таких немовних емоційно-забарвлених засобів вираження, як жести, міміка і т. ін.. Для високого стилю усної форми мовлення характерно вживання книжної лексики, намірене подрібнення фрази, що дозволяє виділити окремі її частини, високий стиль вимови, використання певних інтонаційних засобів, а також, жестів і міміки [280:346]. Між функціональними стилями і емоційно-експресивною стилістикою забарвленості мовлення існує певний зв’язок. Отже, для усної форми офіційно-ділового мовлення і наукового мовлення характерно використання нейтральних мовних засобів. Для публіцистичного стилю – нейтральних, високих та знижених засобів, а для розмовного мовлення –

вживання тільки нейтральних і знижених засобів мови.

Охарактеризуємо якості усного мовлення. Зазначимо, що різні вчені виокремлюють різні якості мовлення. Так, ряд учених (Н.Д.Бабич, В.Г.Костомаров, Т.О. Ладиженська та ін.) наголошують на важливості таких якостей, як: правильність, точність, чистота, доречність та комунікативна доцільність. Інші науковці (Б.Н.Головін, Д.Е.Розенталь та ін.) виділяють: логічність, точність, правильність, виразність, дієвість. М.І.Пентилюк і М.М.Михайлов розглядають логічність, стисліcть, правильність, виразність та образність як одні з основних якостей мовлення. Вважаємо за необхідне відзначити, що немає єдності в питанні про те, які якості притаманні хорошому мовленню. Так, В.Г.Костомаров не виділяє такої якості мовлення, як логічність. Д.Е.Розенталь, Б.Н.Головін і М.М.Михайлов не розподіляють цю думку і доводять, що логічність є однією з якостей, при цьому, Б.Н.Головін об'єднує її із стислістю, а М.М.Михайлов - з точністю. Т.О.Ладиженська вважає, що для розвитку усного зв’язного мовлення потрібно навчати дітей говорити ясно, переконливо, правильно, виразно і вільно. Отже, слід погодитись з М.М.Михайловим, що "лінгвістична наука ще не володіє струнким, науково обґрунтованим ученням щодо якостей мовлення"[254:11], а також і з Б.Н.Головіним, що "наука повинна знайти достатньо точні і обґрунтовані описи та визначення основних якостей усного мовлення [106:16]. Відтак, не викликає подиву те, що і в методичній літературі вимоги щодо усного мовлення трактуються зовсім по - різному. Так, одні методисти відзначають логічність, інші - послідовність, а треті - зв’язність мовлення.

Аналізуючи якості мовлення, ми орієнтувались на вчення В.Н.Головіна, який досить ґрунтовно аналізує їх на основі співвідношення мовленнєвих і немовленнєвих структур, таких, як мова, мислення, свідомість, дійсність[108]. Відтак, якості мовлення (комунікативні) - це реальні якості її змістового і формального боків: правильність, точність, логічність, чистота, виразність, багатство і доречність. Тому та чи інша якість мовлення вирізняється на основі певного співвідношення. Проілюструємо це схематично (див. схему 1.1.)

Схема 1.1.

Якості мовлення

ЯКОСТІ МОВЛЕННЯ		
МОВЛЕННЯ правильність чистота точність багатство	МИСЛЕННЯ логічність точність	СВІДОМІСТЬ виразність образність доречність
	УМОВИ СПІЛКУВАННЯ (в тому числі адресат) дієвість доречність доступність комунікативна доцільність	

Розглянемо коротко кожен з них зокрема. Правильність мовлення - комунікативна якість, що виникає на основі співвідношення мовлення – мова, це "відповідність її мовної структури чинним мовним нормам: наголосу, словоутворенню, лексичним, морфологічним, синтаксичним та стилістичним нормами" [108:25-26].

Точність мовлення - комунікативна якість, що виникає на основі співвідношення “мовлення - дійсність”. У лінгвістиці розрізняють два види точності мовлення: предметну і понятійну. Якщо в мовленні виділено предмети реальної дійсності, явища, життя, то це фактична або предметна точність; якщо "запропонований” мовцем зміст відповідає науковим поняттям, то йдеться про термінологічну або понятійну точність. На думку Т.О.Ладиженської, умови, що

сприяють створенню точності мовлення, можуть бути екстралінгвістичними і лінгвістичними. Автор зазначає, що знання предмета мовлення – це умова екстралінгвістична і отримуємо ми її до моменту мовлення. Однак ця умова обертається і лінгвістичним боком, якщо пам'ятати про єдність мови і свідомості, про те, що саме пізнання здійснюється в мовних формах. Відтак, знання мови, її системи, можливостей, які вона виявляє для вираження актів свідомості, - умова лінгвістична [195].

Погоджуючись з Т.О.Ладиженською, зауважимо, що третя умова спирається на перші дві - це вміння співвідносити знання предмета зі знаннями мовної системи і її можливостей в конкретному акті комунікації.

Логічність – комунікативна якість мовлення, що виникає на основі співвідношення "мовлення – мислення". Логічність мовлення пов'язана зі змістовою і синтаксичною організацією як висловлювання, так і тексту. Розрізняють два види логічності мовлення: предметну і понятійну. Предметна логічність мовлення перебуває у відповідності змістових зв'язків і відношень одиниць мови в мовленні зв'язкам і відношенням предметів і явищ у реальній дійсності. Понятійна логічність мовлення є відображенням структури думки і її розвитку в семантичних зв'язках елементів мови в мовленні. Предметна і понятійна логічність мовлення існують у тісній взаємодії, проте в різних типах і формах мовлення одна із них може актуалізуватися. Більш докладно висвітлюється питання логічності мовлення у роботах Н.Б.Головіна. За даними автора, умови логічності можуть бути екстралінгвістичні і власне лінгвістичні. Перша умова - екстралінгвістична: оволодіння логікою міркування. Друга умова – відповідно, лінгвістична: знання мовних засобів, що сприяють організації змістового зв'язку і суперечливості елементів мовленнєвої структури. Друга умова діє на рівні мовлення і визначається оволодінням логікою викладу. Логіка викладу відрізняється від логіки пізнання чіткою орієнтацією на співрозмовника, на ситуацію мовлення. Дотримання або порушення логіки викладу відбивається на розумінні мовлення слухачем.

Б.Н.Головін розмежовує умови логічності мовлення на рівні

висловлювань та зв’язного тексту. Автор зазначає такі умови логічності мовлення на рівні висловлювань: а)незаперечливе поєднання одного слова з іншим; б)правильний порядок слів; в)використання службових, увідних слів та словосполучень. Службові та ввідні слова слугують засобом вираження логічності на рівні як окремого висловлювання, так і зв’язного тексту. Відтак, умовами логічності мовлення на рівні зв’язного тексту є: а) позначення переходів від однієї думки до іншої; б) членування тексту на абзаци; в) вибір синтаксичних структур, адекватних характеру змісту; г) логічність мовлення на рівні цілого тексту залежить від композиції та методу організації висловлюваного змісту. Чистота - комунікативна якість мовлення, що виникає на основі співвідношення “мовлення – мова”. Чистим називають таке мовлення, в якому немає чужих літературній мові слів та словосполучень [108]. Погоджуючись з ученими, зауважимо, що до мовних засобів, які порушують чистоту мовлення, відносяться діалектизми, жаргонізми, слова-паразити і т.ін.

Виразність - комунікативна якість мовлення, що виникає на основі співвідношення “мовлення – пізнання”. За словами Б.Н.Головіна, "якщо мовлення побудоване так, що самим добором і розміщенням засобів мовлення ... діє не тільки на розум, а й на емоційну сферу пізнання, підтримує увагу і цікавість слухача або читача, таке мовлення називають виразним ” [108:182].

Виразність, як комунікативна якість мовлення, є насамперед критерієм оцінки ефективності мовлення в цілому. Водночас поняття виразності послуговується критерієм оцінки мовленнєвої майстерності. З цієї позиції найчастіше оцінюється естетичний бік висловлювання та якість його промовляння. Автор уважає, що різні межі виразності взаємопов'язані як у висловлюванні, яке продукує мовець, так і у сприйнятті цього висловлювання реципієнтом, що передбачає "імпресію" [108]. Суб’єктивно-оцінні відношення можуть мати у своїй основі як раціональну, так і емоційну оцінки. Відповідно до цього в лінгвістиці виділяють два види виразності - інформаційну та емоційну. Які, у свою чергу, розподіляються ще на підвиди: відкриту

(експресивну) і сховану (імпресивну) форми вираження, поняття виразності розповсюджується на тексти всіх функціональних стилів. Співвідношення видів і підвидів виразності за основним стилем різне. Водночас уважаємо за необхідне зазначити, що засобами виразності можуть бути всі засоби мови і мовлення [58]. Проте найчастіше використовуються експресивні засоби, оскільки експресивність базується на виражені суб'єктивно - оцінного відношення до предмета мовлення.

Багатство мовлення - комунікативна якість, що виникає на основі співвідношення "мовлення і мова". Багатство мовлення можна визначити як максимально можливе насичення її різними засобами мовлення, які необхідні для реалізації комунікативного наміру. Розрізняють деякі різновиди мовленнєвого багатства. Серед них: лексичне, семантичне, синтаксичне та інтонаційне. Слід зазначити, що лексичне багатство відображає й інформаційну насиченість, що залежить не тільки від підбору мовного матеріалу, а й від насичення його думками автора, відчуттями, різними станами свідомості. У свою чергу, інтонаційне багатство тісно пов'язане з лексичним, семантичним і синтаксичним. Проте інтонаційне багатство та інтонаційна бідність явно властиві усному мовленню, а в писемному мовленні інтонація завжди присутня лише у свідомості як того, хто пише, так і читача.

Б.Н.Головін описав мовленнєві помилки, в яких проявляється бідність мовлення, а саме: повторення одного і того самого слова в рамках невеликого тексту; вживання поряд або близько однокореневих слів; однотиповість і слабка розповсюдженість синтаксичних конструкцій [108].

Доречність мовлення - комунікативна якість, що виникала на основі співвідношення "мова - умови спілкування". Доречність мовлення необхідна якість хорошого мовлення, яка полягає у доборі такої організації засобів мови, що роблять мовлення відповідним меті та умовам спілкування. Доречність мовлення охоплює різні рівні мови і може розглядатись і оцінюватись з різних поглядів. У лінгвістиці розрізняють доречність мовлення стильову, контекстуальну, ситуативну і особистісно-психологічну. При стильовій

доречності окремі слова, звороти, конструкції або композиційно - мовленнєві системи в цілому визначаються і регулюються стилем мови. Кожний з функціональних стилів має свою специфіку, свої закономірності добору і вживання мовного матеріалу. У кожного є стилеутворювальні елементи. Тому перенесення їх в інші умови спілкування без мотивації справедливо вважається порушенням доречності мовлення. Доречність окремих мовних одиниць регламентується і таким фактором, як контекст, тобто її мовленнєве оточення [108].

Контекст, за визначенням Т.О.Ладиженської, це композиційно - мовленнєва система, що передбачає єдність плану змісту і плану вираження, однорідність стилістичної тональності. Критерій контекстуальної доречності хоча в загальних рисах і визначається доречністю стильовою, проте не завжди збігається з нею [195].

Доречність мовлення - якість важлива в соціальному аспекті: вона регулює нашу мовленнєву поведінку. Вміння віднайти потрібні слова, інтонацію в тій чи іншій ситуації спілкування – це запорука успішних взаємовідносин між співрозмовниками, виникнення зворотного зв’язку.

Отже, окреслені якості мовлення адекватні вимогам щодо мовлення дітей дошкільного віку. Адже вміння правильно розмовляти прищеплюється в ранньому дитинстві, формується у стінах дошкільного закладу та в школі, а потім удосконалюється впродовж усього життя у процесі спілкування. Ми розглянули сутність наукових понять, якими ми будемо оперувати впродовж експериментального дослідження, що, на наш погляд, допоможе нам виявити в подальшому специфічні особливості засвоєння як монологічного, так і діалогічного мовлення дітьми старшого дошкільного віку.

1.2. Діалогічне мовлення, його сутність і характеристика

Залежно від характеру і змісту спілкування, комунікативних особливостей тих, хто спілкується, розрізняють діалогічне і монологічне мовлення. Педагогічний словник дає таке визначення поняття “діалогічне мовлення”: “це

форма мовлення, за якою відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома чи декількома особами" [357:96]. У лінгвістичних словниках зазначається, що "діалогічне мовлення – мовлення у формі бесіди, розмова, в якій бере участь не менше двох осіб" [189:51]; "діалог – одна з форм мовлення, під час якої кожне висловлювання адресується співрозмовнику" [20:132]. У словнику "Педагогічне мовлення" ми знаходимо таке визначення: "діалог – різновид мовлення, в якому відбувається обмін взаємообумовленими висловлюваннями – репліками" [285:46]. Енциклопедія "Українська мова" дає більш ширше визначення: "діалог – одна з двох типологічних форм мовлення; така ситуативно-композиційна форма мовлення, коли мовець і слухач перебувають у безпосередньому словесному контакті, а самий комунікативний процес становить активну мовленнєву взаємодію: висловлювання (репліки) одного з них, при цьому мовець і слухач увесь час міняються ролями" [372:139-140].

В.Л. Скалкін розглядає діалогічне мовлення "як об'єднане ситуативно - тематичною спільністю і комунікативними мотивами поєднання усних висловлювань, що послідовно утворені двома і більше співрозмовниками в безпосередньому акті спілкування. "Діалогізування, на його думку, - це процес мовленнєвої взаємодії, що передбачає обмін репліками, які не досягають об'єму монологічних висловлювань. Діалог – це як сам процес діалогізування, так і його результат – текст" [332:6]. Учений визначає діалог як комунікативний акт, в якому має місце зміна ролей того, хто говорить, і того, хто слухає. Він відбувається в певній ситуації спілкування, включає в себе обстановку, в якій протікає розмова, відносини між мовцями, мовленнєве спілкування (репліку), процес діалогізування [356:37].

За М.М.Бахтіним, діалог – це взаємодія двох або декількох повноцінних розумінь, не зведених одна до одної змістових позицій [33:244]. Автор уважає, що таке визначення розкриває специфіку діалогу як особливої форми взаємодії і дає змогу поряд із зовнішнім діалогом, в якому різні погляди розкривають два або декілька співрозмовників, вивчати і внутрішній, в якому різні погляди

висуває і розкриває лише один суб'єкт [33:244].

Діалогічна форма усного мовлення є найбільш поширеною і провідною його формою. Вона завжди здійснюється як певна діяльність двох осіб, тієї, яка говорить, і тієї, яка слухає. Та, яка говорить у даний момент, - це активна, та, яка слухає, - пасивна сторона. Кожна особа, що веде розмову, виступає то як активна сторона (мовець), то як пасивна (слухач). Проте цей поділ сторін на “активну” і “пасивну” має дуже відносне значення. Той, хто говорить, є активною стороною, бо він виражає у мовленнєвій формі свої думки, передає їх слухачеві і впливає на нього. Слухач є, звичайно, пасивною стороною, тобто такою, що сприймає. Але у процесі мовленнєвого спілкування співрозмовники постійно міняються ролями: один говорить, інший слухає, потім другий говорить, перший слухає, а в процесі пожвавленої розмови кожний з них майже одночасно і слухає, і говорить. Крім того, слухання і сприймання мовлення іншого є не пасивним процесом, а таким, що вимагає від слухача значної активності. Вона полягає у складному процесі аналізу й синтезу різноманітних, структурно оформлених комплексів мовних звуків та їх ознак. Щоб здійснити цей аналіз і синтез, необхідно схопити точне значення слова у складі висловленої в реченні думки [135].

Отже, діалог – це розмова двох осіб. Він складається із запитань і відповідей, не потребує розгорнутих речень, оскільки їх зміст доповнюється мімікою, жестами, інтонаціями, а також ситуацією, обстановкою, в якій перебувають співрозмовники. Тому в діалозі багато неповних номінативних, питальних і окличних речень; значне місце тут посідає розмовна лексика, а складні речення зустрічаються рідше, ніж у монолозі. За словами Л.А.Регуша, в діалогічному спілкуванні важлива роль належить немовленнєвим емоційно-експресивним компонентам [312].

Діалогічне мовлення – це мовлення, яке підтримується всіма учасниками. Його не планують, а спрямованість і результати визначаються певною мірою окремими висловлюваннями і репліками учасників, їх взаємними зауваженнями і побажаннями.

Отже, під діалогічним мовленням будемо розуміти комунікативний акт, в якому має місце зміна ролей мовця і слухача. Він відбувається в певній ситуації спілкування і є її продуктом. Ситуація спілкування включає в себе обстановку, в якій протікає розмова, відносини між співрозмовниками, мовленнєве спонукання і процес діалогізування.

Вчені (М.Я.Дем'яненко, С.В.Кислая, К.О.Лазаренко, Н.М.Мініна) виокремлюють такі типи діалогів: мовленнєві штампи; звертання із запитаннями та швидка реакція на нього; розпитування; реплікування (вміння своєчасно та влучно використовувати потрібні репліки). Це може бути повідомлення, зустрічне повідомлення, повідомлення-ствердження, повідомлення-заперечення, повідомлення-стимул до дії. На думку А. Валлона, діалог, діалогічність - суттєва характеристика життя людей; діалог (не вузько "як розмова, обмін думками") як форма і спосіб існування входить у життя дитини задовго до оволодіння нею мовою. Він зазначав, що догляд дорослого за дитиною, по суті своїй, уже є діалогом [57].

Психологи доходять висновку, що психіка людини в цілому пронизана діалогічністю взаємозвязків. З цього приводу П.Д. Фролов констатує, що в міжособистісному спілкуванні поперемінні акти парних взаємодій з різними партнерами приводять до утворення уявної представленості кожного з них у психіці певного суб'єкта, що перетворює його психіку в поле "ідеальних" взаємодій з уявними партнерами, кожен з яких є носієм своєрідних смислів. Отже, кожна людина, за вдалим висловлюванням ученого, є "багатомісним суб'єктом", в якому, подекуди, без чіткої "зворотної адреси" знаходяться відправлення чи особистісні вклади інших людей. М.М. Бахтін підсумовує, що людська психіка за способом породження і функціонування наскрізь діалогічна, більше того - поліфонічна, "різноголоса" [33].

М.М. Бахтін описує механізм утворення діалогу. Автор зазначає, що будь-яке розуміння зумовлює відповідь і в тій чи іншій формі обов'язково його породжує: слухач стає мовцем. Виникає новий епізод, наступна ланка, - другий з них говорить, а перший - слухає. Епізоди змінюється. Схематично психолог

пропонує зобразити діалог таким чином: М1 - С2, М2 - С1 [33].

Отже, учасники діалогу послідовно стають то мовцем, то слухачем, а розуміння, що несе активну відповідь, не завершує фрагмент спілкування, а пов'язує окремі його ланки. Розуміння йде слідом за слуханням і передує говорінню. Мовець з самого початку чекає від слухача відповіді і активного розуміння. Ця розгорнута схема є загальним описом мовленнєвого діалогу або, навпаки, конкретний приклад обговорення будь-якого питання, що відбувається у відповідності з діалогічною формою розмови, бесіди двох людей. В реальному житті окремі епізоди спілкування можуть бути змінені, адресат і адресант.

С.Л. Рубінштейн, підкреслюючи важливість розуміння у процесі діалогу, писав: "Мовне спілкування формує свідомість дитини не просто засобами мови, а за умови розуміння іншою людиною. Розуміння висловлювання у спілкуванні є процесом, що здійснюється між людьми в ході всього процесу спілкування" [319:468]. В.Л.Скалкін, обгрунтовуючи всю систему психологічних взаємозвязків у діалогічному мовленні, визначає вплив на його зміст і характер таких психологічний аспектів: процеси сприйняття мови співрозмовника і орієнтування в ситуації; процеси формування змістового боку висловлювання; процеси мовного оформлення думки і сприйняття (декодування) реплік партнера у спілкуванні [332].

У дослідженнях М.В. Ляховицького і Е.І. Вишневського зазначається, що початкове висловлювання значною мірою обумовлюється особистістю співрозмовника, його ставленням до мовця, комунікативною спільністю партнерів, компетентністю у вирішенні питань, що обговорюються. Особистість співрозмовника впливає на того, хто розпочинає діалог, сприяє його перебудові у психофізичному відношенні, налаштовує на певний емоційний лад, що і запускає механізми смислово-інтенційного рівня.

Психологи розглядають процес діалогізування як складний психологічний акт, в якому основа формулювання висловлювань у співрозмовників неоднакова. Так, започатковуючи діалог, його перший учасник оцінює

комунікативні можливості партнера, орієнтується в обстановці і на цій основі складає свою програму мовлення, актуалізує мовленнєвий намір і тему. Другий співрозмовник, сприйнявши мовленнєве повідомлення, аналізує його і вимовляє свою репліку. Отже, співрозмовник повинен: повідомити інформацію, запросити її у партнера, привернути увагу до певного об'єкта чи події, висловити емоції і т.ін. Відзначимо, що компоненти ситуації, в межах якої відбувається діалог, знаходяться в постійному русі, що несе за собою зміну стимулів протягом одного акту діалогічного спілкування.

О.Р. Лурія виділив особливості граматичної структури діалогічного мовлення. Розглянемо їх. Діалогічне мовлення, на відміну від монологічного, може не залежати від готового внутрішнього мотиву, оскільки в ньому процес висловлення розподілений між двома людьми – тим, хто запитує, і тим, хто відповідає. Під час діалогу мотив висловлювання полягає не у внутрішньому задумі суб'єкта, а в запитанні, тоді як відповідь на нього випливає із самого запитання. Відповідно мовець може обійтись і без власного мотиву висловлювання.

Знання ситуації – наступна суттєва ознака, що визначає граматичний склад діалогу, яка полягає в тому, що той, хто відповідає на запитання бесіди, а інколи, і загального змісту, має вирішальне значення. Найчастіше бесіда протікає в певній ситуації і її значення визначає мовленнєве висловлювання. Учасник бесіди має можливість включити в неї поряд з мовними компонентами і немовні. До немовних належать міміка, жести, засоби інтонації, паузи і т.ін. Діалогічне мовлення допускає значну граматичну неповноту, тобто окремі частини висловлювання можуть випускатись і замінюватись або певною ситуацією, або жестами, мімікою, інтонацією [229:204]. О.Р.Лурія визначає існування цілої гами варіантів діалогічного мовлення, від найбільш скороченої і згорнутої форми мовленнєвого висловлювання, де центр ваги поступово переноситься від симпраксичних на синсемантично чи граматично розгорнуті мовленнєві структури [229:205].

Відмінною рисою діалогічного висловлювання є його двобічний характер,

на що вказує Л.П.Якубинський. Автор зазначає, що “ ... будь-яка взаємодія людей, є саме взаємодія; вона, по суті, намагається запобігати однобічності, хоче бути двобічною, "діалогічною" [414:11]. Для діалогічного мовлення характерна еліптичність, що визнана умовами спілкування. Наявність єдиної ситуації, контактність співрозмовника, широке використання невербальних елементів сприяє виникненню порозумінь, дозволяє мовцю скоротити мовні засоби та висловлюватись натяком. Скороченість виявляється на всіх рівнях мовлення і торкається здебільшого семантично надлишкових елементів. Однак закон економії мовлення не розповсюджується на вираження емотивності мовлення, воно не підлягає компресії і отримує своє повне вираження. В цілому скорочення відбувається за принципом збереження предикативності, що і зауважує Л.С.Виготський: "У випадку наявності загального підмета в думках співрозмовників розуміння повністю здійснюється за допомогою максимально скороченого мовлення та спрощеного синтаксису" [86:306-307].

Другою особливістю діалогічного мовлення є його спонтанність, оскільки зміст розмови та її структура залежить від реплік співрозмовника. Спонтанний характер діалогічного висловлювання обумовлює використання кліше і розмовних формул. Швидкий темп і еліптичність не сприяють нормалізації синтаксису. Спонтанний характер мовлення виявляється, крім того, у паузах, зупинках, перебудові фрази, зміни структури діалогічної єдності. Діалогу властиві емоційність та експресивність, що виявляються найчастіше в образності, в широкому використанні невербальних засобів, розмовних формул, кліше. Головним елементом діалогу є репліки різної протяжності - від однієї до декількох фраз. Найбільш типова однофразова репліка. Об’єднання реплік, що характеризуються структурною, інтонаційною і семантичною завершеністю, називають діалогічною єдністю [332:6-8]. Цей головній компонент діалогу послуговує у нашому дослідженні вихідною одиницею навчання діалогічного мовлення. Тісну логіко-змістову залежність декількох діалогічних єдностей з урахуванням їх синтаксичної і комунікативної завершеності називають структурою діалогу [332:9-10].

В.Л. Скалкін у структурі діалогу виокремлює його психологічний і лінгвістичний компоненти. Щодо психологічного компонента, то кожний з учасників контакту в процесі діалогічного мовлення повинен: пам'ятати всі попередні бесіди з даним партнером; пам'ятати, що сказав співрозмовник у ході даного контакту, і все, що сказав сам; вміти вчасно вставити своє слово; вміти слухати; витримувати певний емоційний тон; слідкувати за правильністю мовленнєвої форми, в яку матеріалізується думка; слухати своє мовлення, щоб контролювати її нормативність, коли потрібно, внести певні зміни, корективи; вміти здобувати інформацію із ситуації спілкування, в тому числі, ту, що повідомляється паралінгвістичними засобами, до яких вдається партнер. Вчений розкриває лінгвістичну характеристику діалогу. Він зауважує, що діалог – як продукт скоординованої усно-мовленнєвої діяльності двох (трьох і більше) співрозмовників – це зв'язний текст, якому притаманні всі характеристики надфразової єдності. До числа параметрів усного діалогічного тексту можуть бути включені: віднесеність до тієї чи іншої сфери усно-мовленнєвого спілкування; характер тематики; кількість тих, хто створює текст (діалог, трилог, полілог); функціонально-смисловий регістр; ступінь підготовленості співрозмовників до мовленнєвого акту; лінгвістичні характеристики; ситуативність; глибина і деталізація комунікативної розробки обговорюваної теми у ході мовленнєвого контакту; надлишковість тексту [332]. Діалогічний текст, на думку автора, складається з діалогічних єдностей, які є відносно автономними парами реплік, усередині яких спостерігається особливо щільна смисло-лінгвістична зв'язність. Учений доводить, що специфічною рисою діалогічного мовлення як найпоширенішого різновиду усного мовлення є його еліптичність, що характерна для всіх мовних рівнів діалогічного мовлення [332:14].

Діалогічне мовлення, з точки зору мовознавства, має свої лінгвістично-типологічні особливості. В мовознавчій науці питання діалогічного мовлення досліджувалося рядом учених (Г.А.Барінова, В.А.Бухбіндер, Т.Г.Винокур, Н.В.Володіна, Т.С.Дученко, Н.Ю.Шведова, Л.В.Щерба). Так, Л.В. Щерба

вказує, що діалогічне мовлення за стилем - розмовне мовлення, що “складається із взаємних реакцій двох індивідів, які спілкуються, визначається ситуацією чи висловлюванням співрозмовника. Діалог – це, по суті, ланцюг реплік” [404:115].

На думку Т.Г.Винокура, діалог можна визначити як особливу функціонально - стилістичну форму мовленнєвого спілкування, їй притаманні наявність двох або декількох учасників, які обмінюються думками; більш-менш швидкий темп, коли кожен компонент її є реплікою; помірна лаконічність реплік. Для усного мовлення характерні: стислість і простота побудови речень, безсполучникові зв’язки, емоційна безпосередність, інтонаційна і образна виразність викладу, насиченість прислів’ями і приказками [70]. Досліджено, що функціонуючи в мові, окремі речення вступають один з одним у складну смислову, формально-структурну взаємодію, в результаті якої виникають комунікативні одиниці більш складні за структурною організацією, ніж речення. Вперше поняття комунікативної одиниці було введено Н.Ю. Шведовою. Під складною комунікативною одиницею діалогу - діалогічною єдністю - Н.Ю. Шведова розуміє таке поєднання реплік діалогу, в яких наступна репліка за структурою залежить від попередньої і без неї не існує. С.Є. Крючков і Л.Ю. Максимов з цього приводу зазначають, що кожна “репліка учасників діалогу не має закінченої суті, але всі разом сприймаються в діалогічній єдності” [356:37]. Е.Я. Пелихата класифікує діалогічні єдності таким чином: - за кількістю реплік, що складають діалогічну єдність: двочленні, трьохчленні, багаточленні; - за комунікативною функцією реплік: вітальні, прощальні, побажальні, вибачальні, пропозиційні, вдячності, комбіновані [277:29]. Отже, діалогічний текст складається із діалогічних єдностей, що становлять відносно автономні пари реплік, у середині яких спостерігається особливо тісний смисло-лінгвальний зв’язок.

Лінгвістичний аспект діалогічного мовлення містить у собі такі особливості, як еліптичність, клішованість, фразеологічність, ситуативність і стилістичну диференційність. Е.Я.Пелихата, досліджуючи явище еліптичності,

розглядає його з двох точок зору - мовленнєвої і мовної. На її думку, еліптичність потрібна як засіб підвищення динамізму реплік, їх ситуативного напряму, економності встановленого висловлювання, їх розвантаження від зайвих елементів, що гальмують інтонаційний обмін. Еліпс виконує роль замінника повної конструкції репліки. Л.А. Леоновою досліджено властиве для діалогічного мовлення звертання до співрозмовника. На думку мовознавця, поняття фразеологічності спрямоване на виділення фразеологічних одиниць у певну систему мови; мовлення, позбавлене фразеологічності, стає біднішим і недостатньо виразним, менше влучним і дотепним [208:176].

Наступна особливість діалогічного мовлення - ситуативність. Ситуація Е.Я.Пелихатою розглядається як сукупність обставин і відносин, що створює певні умови для спілкування, впливає на вибір вербальних і невербальних засобів комунікації. Розрізняють ситуації природні і навчальні. Для них важливим є моделювання, мовленнєві інтенції, вживання реплік мовленнєвого етикету, культури спілкування [277:32]. Т.С.Дученко виділяє в лінгвістичній характеристиці ступінь клішованості діалогічного мовлення. На її думку, кліше - це будь-який мовленнєвий знак (“готові” словосполучення, речення), що повторюються в мовленні чи частково зміненій формі і є виразником певного змісту, наприклад, - прошу вибачення і т.ін. [131:26].

З погляду психолого-лінгвістичних критеріїв діалогічного мовлення, вченими розроблено класифікацію, яка надалі буде враховуватись нами у практичній частині дослідження. Так, В.Л. Скалкіним розроблено докладно і подано систематизовану класифікацію діалогу. Вчений класифікував їх, виходячи із: - кількості учасників (діалог, трилог, полілог); - соціально-комунікативної характеристики (соціальний контакт, ділова розмова, вільна бесіда); - співвідношення мовленнєвих мотивів співрозмовників (збалансований діалог, діалог-дискусія); - величини діалогічного тексту (діалогічна єдність-2 репліки, мікродіалог- 3-5 реплік, середній діалог - 6-15 реплік, макродіалог); - ступеня підготовленості мовлення (підготовлене, спонтанне); - степеня ситуативності (контекстуальний, ситуативний); - джерел мотивації (внутрішньо

і зовнішньо мотивований) [332].

Не дивлячись на те, що питанню навчання діалогічного мовлення приділяється в теорії багато уваги, все ж його методичні аспекти, як і прикладні питання технології розвитку залишаються недостатньо розкритими. На жаль, розробка методики навчання діалогічного мовлення немає на сьогодні чіткої системи. Це, у свою чергу, неадекватно впливає на практику навчання.

Питання методики навчання діалогічного мовлення досліджувалося такими вченими як, О.В.Єфименко, Т.І.Олійник, Е.Я.Пелихата, В.Л.Скалкін та ін. Так, В.Л.Скалкін визначив принципи навчання дітей діалогічного мовлення. Провідні з них такі.

- Комунікативна спрямованість навчання.

- Моделювання типових комунікативних ситуацій. Цей принцип включає побудову системи вправ - ситуативних (проблемні, рольові, уявлювані).

- Навчання діалогу як мовленнєво-мислительної діяльності та розрізнення продуктивності (говоріння) та продуктивності (сприйняття на слух мовленнєвих умінь та мовленнєвого матеріалу, на основі якого вони формуються).

- Відпрацювання ситуативно-мовленнєвого стереотипу діалогічного контакту, тобто багаторазове розігрування однотипних ситуацій.

- Принцип ролей (діалогічне спілкування - це процес змагання взаємодії різних ролей: власне комунікативних - мовець, слухач; соціально-комунікативних: покупець, продавець; прийнятих - ігрових, навчально-ситуативних).

- Адекватне врахування типології діалогічного мовлення (різновидності діалогу вимагають різних прийомів роботи з формування відповідних умінь).

- Багатоступеневий підхід до вивчення діалогу (методичне положення із лінгвістичних особливостей діалогу як тексту, величина якого не є стабільною, а визначається потребами комунікацій).

Ученим розроблено систему вправ для навчання дітей шкільного віку іноземного діалогічного мовлення. Кожна вправа включає такі компоненти: а)

інструкцію (вказівка на те, що робити); б) зразок чи модель; в) стимул (первинний мовленнєвий матеріал, що підлягає обробці); г) реакцію (результат навчально-мовленнєвої діяльності).

Проблема навчання українського діалогічного мовлення учнів початкової школи досліджувалась Е.Я. Пелихатою. Автор навчала учнів діалогічного мовлення на ситуативній основі. За її словами, ”мотив кожної розмови виникає в ситуації, де визначається відношення між мотивом і мовленням, тобто потребою і проханням, запитанням і відповіддю, висловлюванням і згодою чи незгодою. Отже, діалог як одна з форм усного мовлення тісно пов’язаний із ситуацією” [278:34]. Е.Я.Пелихатою виділено два види ситуацій - природні (реальні) та уявлювані (навчальні). На її думку, природна ситуація становить сукупність обставин, що є характерними для життєвих потреб спілкування. Автор визначає структуру такої ситуації: передситуація, обставини та відношення, вони задають мотив, стимули, умови і мету мовленнєвої дії. В даному випадку діє органічна потреба в комунікації (домовленість щодо гри, розподіл ролей, дискусії). В основі методики лежить навчальна мовленнєва ситуація, що передбачає сукупність обставин, умов і відношень, яка спонукає співрозмовників до оволодіння діалогічним мовленням. Для таких ситуацій важлива матеріалізована опора - словесна або наочна. Дослідник вважає, що діти вільно ведуть діалог лише тоді, коли знають про що і як говорити, тобто коли засвоїли тему висловлювання, мету, умови, зразки реплік і діалогічних єдностей. Це допоможе домогтись невимушеності дитячих діалогів, використання інтонацій, міміки та жестів. Е.Я.Пелихатою запропоновано і методику навчання діалогічного мовлення на текстовій основі. На її думку, перевага літературного тексту в навчанні діалогу полягає в тому, що тут, окрім проблемних ситуацій, які відповідають вікові та інтересам дітей, є й належний мовний матеріал. Автор описує такі прийомі роботи, як відтворення діалогу в ролях, інсценування, видозмінювання зразків, продовження діалогу, складання за аналогією та цілком протилежного [279]. У дисертаційному дослідженні О.В.Єфименко теоретично обгрунтовано й експериментально перевірено

методичну систему розвитку і вдосконалення діалогічного іноземного мовлення учнів з урахуванням типових мовленнєвих ситуацій, а також обгрунтовуються методи і прийоми навчання діалогу на рівні спілкування. В учнів формується навичка мовленнєвого етикету, систематизуються з навчальною метою моделі діалогічних єдностей [132].

Проблемі розвитку діалогічного мовлення дошкільників на заняттях з англійської мови присвячене дослідження Є.І Матецької. Автор аналізує дитячі запитання, виділяє такі типи запитань дітей: запитання самоствердження, з метою привертання уваги оточуючих до власної дії або стану, щоб дійти стверджувальних висновків, до яких дитина дійшла самостійно; запитання контракту, коли перед дитиною постає вибір дії. Автор виділяє такі мотиви контрактивних запитань дитини: отримати дозвіл дорослого на індивідуальну дію; дозвіл оточуючих на участь у спільній дії; з'ясувати своє місце (роль) у прогнозованій діяльності [239,240]. Наступний тип – запитання пізнання, вони виникають під час формування у дитини власної пізнавальної діяльності, що проходить у формі словесних дій з опорою на наочність. Ці запитання вчена розподіляє на дві групи: запитання на швидке отримання інформації для дій; запитання на отримання інформації про оточуюче життя [239]. У дослідженні розглядаються навчально-мовленнєві ситуації, в яких відтворюються умови, що спонукають дитину до активної мовленнєвої діяльності. Однак характер мовленнєвої діяльності дітей в експерименті зводиться до повтору, запам'ятовування і використання тільки готових мовленнєвих фраз.

Вчені (Т.І.Олійник, В.Л.Скалкін та ін.) досліджували місце рольових ігор у навчанні діалогічного мовлення. Так, В.Л.Скалкін описує метод рольових ігор. На його думку, „робота за методом ситуативних ролей передбачає певну ігрову, мовленнєву діяльність, коли дитина реагує на ситуацію, обстановку, введення у гру відповідно до прийнятої на себе ролі - маски. Рольова гра сприяє вирішенню завдань мотиваційно-стимульованого, навчального, орієнтувального і виховного характеру" [332:62]. В.Л.Скалкін переконаний, що "правильне використання методу ситуативних ролей і рольових ігор сприяє

розвитку умінь непідготовленого (спонтанного) мовлення, емоційно забарвленого діалогізування" [332:63-64].

Використання рольових ігор як важливого методу навчання діалогічного англійського мовлення описано Т.І. Олійник. Автор розглядає "рольову гру як різновид мовленнєво-ігрової діяльності з двох точок зору: як навчальну або дидактичну гру, вона поєднує в собі риси ігрової і навчальної діяльності; у навчанні ж мовлення вона є насамперед мовленнєвою діяльністю, в ході якої програються різноманітні соціальні та міжособисті ролі, реалізуючи при цьому як вербальні, так і невербальні засоби спілкування" [273:4]. Визначено позиції учасників діалогу в грі. Так, з позиції дітей рольова гра є ігровою діяльністю, у процесі якої виконуються певні ролі. Метою такої гри є здійснювана діяльність - гра, причому, вмотивованість дій полягає у змісті діяльності, а не поза її межами. Навчальний характер гри не усвідомлюється. З позиції педагога - рольова гра є формою організації навчального процесу, зокрема процесу навчання діалогічного мовлення, її метою є формування в учнів мовленнєвих навичок і вмінь. Т.І.Олійник подає структуру рольової гри, яка охоплює ролі, навчально-мовленнєву ситуацію (за ступенем самостійності може бути керованою, спрямованою і вільною) та рольові дії (вербальні і невербальні). Гра виконує навчальну, орієнтовну, мотиваційно-стимульовану, компенсаторну, виховну функції, тобто є поліфукціональною. Автор класифікує рольові ігри таким чином: за навчальною метою: на засвоєння основних видів діалогічних єдностей, мікродіалогів, різних типів діалогів; за кількістю учасників: парні та групові; за рівнем самостійності: керовані, спрямовані, вільні. Окрім цього, нею розроблено методику навчання діалогічного мовлення засобами рольової гри, визначено етапи навчання, режим роботи, методичну систему навчання [273].

Підкреслюючи значення рольових ігор, В.М. Філатов твердить, що вона усуває почуття втоми, створює емоційний настрій, сприятливий для навчальної діяльності. Рольова гра готує до прийняття в майбутньому соціальної позиції дорослого: програвання ролей, навчання спілкування. Конкретна соціальна роль "допускає різноманітність способів її використання", що дає змогу

виявити свою індивідуальність та творчі здібності [386:58]. Навчання англійської розмовної мови в системі дошкільної лінгводидактики досліджувалося багатьма методистами (О.Й.Негневицька, Г.О.Паперна, Т.К.Потоцька, З.Я.Футерман, Д.Н.Шрайбер та ін.). Провідним методом навчання вони вважають гру. Так, Г.О. Паперна зауважує, що в навчанні діалогічного мовлення буде найбільш доцільним вживання дидактичних ігор або так званих ігор з правилами - спокійних, рухливих, які чергуються між собою. Вони мають на меті розвиток усного розмовного мовлення на основі засвоєного лексичного матеріалу. Дослідником розроблено вимоги до таких ігор [282]. Д.Н.Шрайбер у навчанні діалогічного мовлення пропонує використовувати інсценування, оскільки воно максимально наближено до діалогу - зразка. Автор уважає, що “інсценування, тобто самостійне відтворення дії і мовлення персонажів художнього твору, стимулює емоційне відтворення діалогів, дає можливість активно відчувати мистецтво, приваблює тим, що там є елементи гри, живе, безпосереднє мовлення” [403:69]. Інсценуючи казку чи оповідання, зауважує вчений, діти вільно користуються текстом, іноді вносять щось своє і виключають те, що не привернуло їхню увагу. Діти завжди грають у “казку”, що їм сподобалась, у “дитячий садок” та вільно передають розмови батьків, вихователів. Діти грають у “кінофільми”, “балет”, “вистави”, “концерти”. Всі ці творчі ігри і є, власне, інсценування [403:72].

Інші автори, (С.Ю.Каган, І.О.Кітенко), вважають діалог найбільш природною формою спілкування, де найлегше розвивати елементарні навички володіння розмовним мовленням. Вони пропонують подавати діалог в іграх, у спеціально дібраних ситуаціях, коли висловлювання дітей зумовлені розвитком дії. Вбачають в іграх ту основу, яка задовольняє глибоку потребу дитини в активності, творчості і самостійності, в оволодінні необхідними вміннями і навичками. Автори розглядають гру не як додатковий, а один з основних методів у роботі з розвитку мовлення. Залежно від мети, ігри можна наповнити відповідними лексико-фразеологічними моделями, організованими в діалоги.

Поруч з цим діти засвоюють конструкції звертань, що подаються у формі діалогу, який максимально наближений до звичайної бесіди. На думку дослідників, вільне оволодіння дітьми мовними зразками та вміння самостійно добрати їх у певних ситуаціях може стати основою для володіння мовою як засобом спілкування [160]. В.С. Толстова досліджувала місце гри у навчанні розмовного мовлення дошкільників, вона називає її "своєрідною загальною мовою для всіх дітей, що полегшує навчання". Наводить приклади рольових ігор, надаючи їм важливого значення для розвитку особистості дитини: "Виконуючи ролі, вона співпереживає, починає орієнтуватись у відносинах між людьми, проявляє закладені творчі можливості" [363:49-50].

Отже, як бачимо, аналіз дисертаційних досліджень засвідчив, що гра є однією з провідних форм навчання дітей іноземного діалогічного мовлення і стимулювання їхньої мовленнєвої активності.

Проблемі розвитку діалогічного російського мовлення дошкільників присвячені дисертаційні дослідження Н.В.Виноградової, Т.Р.Слама-Казаку, Г.В.Чулкової. Так, Н.Ф.Виноградова [68] досліджувала розвиток діалогічного мовлення старших дошкільників. На підставі спостережень автором проаналізовано типи речень і особливості їх побудови в дитячому діалозі, виявлено типові помилки в діалогічному мовленні старших дошкільників. Серед них: невміння правильно будувати речення, слухати співрозмовника, формулювати запитання, відволікання від поставленого запитання. Н.Ф.Виноградова аналізує типи речень і особливості їх побудови в діалогічному спілкуванні дітей. Дослідник підкреслює недостатню ініціативу дітей, невміння ускладнювати речення звертаннями. В реплікуванні зазначається низька ініціативність. Діти рідко використовують репліки-пропозиції та репліки-доповнення. Н.В.Виноградова пропонувала дітям розв'язання мовленнєвих логічних задач на основі ознайомлення дітей з явищами природи. Діти навчалися самостійно формулювати запитання, використовували звертання до однолітків та вихователів, розмірковували вголос, усе це сприяло розвитку діалогічного мовлення.

Особливості діалогу дітей раннього віку розкрито в дисертаційному дослідженні Т.Р.Слама-Казаку [336] . Автором визначено специфіку та типи діалогу дітей 3-го року життя. Доведено, що діалогічна форма мовлення на третьому році життя є домінуючою. Т.Р.Слама-Казаку встановила, що дошкільники при побудові власних висловлювань враховують реакції реципієнта з погляду адекватності розуміння того, що виголошується. Саме прагнення до максимальної зрозумілості мовця слухачем виражається в еліптичності, побудові, заміні речень, окремих слів, зупинках у розпочатому реченні.

У дисертаційному дослідженні Г.В.Чулкової [396] визначено рівні розвитку діалогічних навичок дошкільників усіх вікових груп. Автор розглядає динаміку розвитку навичок діалогічного мовлення, доводить ефективність формування діалогічних умінь за допомогою мовленнєвих навчальних ситуацій. Г.В.Чулковою подано послідовність формування навичок на кожному віковому періоді дошкільного дитинства. Автор визначає оптимальні умови формування діалогічного мовлення: поетапне навчання дітей діалогу; система вправ, що побудовані на ситуативній основі, де одиницею навчання виступає діалогічна єдність; створення ігрових мовленнєвих ситуацій; ознайомлення дітей із структурними компонентами діалогу (мовленнєві штампи, запит інформації, реплікування). На думку Г.В.Чулкової, найменшою одиницею діалогічного мовлення є діалогічна єдність, що складається з репліки-стимулу та репліки-реакції. А однією з важливих психологічних характеристик діалогічного мовлення є ситуативність. Мовленнєва ситуація розглядається Г.В.Чулковою як важливий компонент акту мовленнєвої діяльності, як сукупність умов, необхідних для здійснення мовленнєвої дії [396].

Педагогічно-методичний аспект розвитку діалогічного мовлення дітей дошкільного віку висвітлюють Л.П. Федоренко, Г.А. Фомічова, В.К. Лотарьов, О.І. Соловьова [384,387]. З метою розвитку діалогічного мовлення вчені пропонують проводити спеціальні заняття методом підготовленої розмови та методом імітації (театралізації). У процесі підготовленої розмови розвивається

вміння розмовляти, тобто вести діалог, а відтак, мовлення збагачується відповідними синтаксичними конструкціями, лексикою, що відображає певну галузь дійсності. Дослідники розглядають метод театралізації у двох формах: театралізована вистава та гра-драматизація (виступає як дослівний переказ дітьми в ролях художнього твору та як сюжетно-рольова гра при вільному переказі тексту). На думку педагогів, цей метод дає змогу вдосконалювати розмовне мовлення дітей, зокрема інтонації звертання, перерахування; мовлення стає більш багатим в емоційному відношенні.Окрім організованих форм навчання, вчені виділяють ще непідготовлену бесіду, що виникає у вільному мовленнєвому спілкуванні, зокрема під час режимних процесів, ігор, праці [384,387].

У психолого-педагогічній літературі останніх років (О. Свириденко, Т.О. Піроженко) переноситься центр ваги з методики розвитку мовлення на проблему формування мовленнєвого спілкування, що дає змогу навчати дітей на основі певної комунікативної ситуації. На їхню думку, розвивати мовленнєве спілкування як діяльність означає засвоїти технологію такого навчання, в якому постійно присутнє звертання дійових осіб одне до одного [293,325].

О. Свириденко в даному контексті пропонує для розвитку діалогічного мовлення такі різновиди дидактичних (вербальних) ігор : ігри-бесіди, ігри-діалоги на певну тему, ігри-мандрівки, ігри-пропозиції, припущення, які пов’язані з умінням висловлюватись, з розвитком логічного мислення [325].

Отже, діалогічне мовлення є первинною формою мовлення дітей на етапі дошкільного дитинства. Водночас, як засвідчив аналіз наукових досліджень, діти недостатньо володіють діалогічним мовленням, що зобов’язує вихователів проводити організовану цілеспрямовану роботу з розвитку діалогічного мовлення дітей. Ефективним методом занурення дітей у процес діалогізування іноземною мовою, як ми бачимо, виступає гра. На жаль, дослідження щодо навчання діалогічного українського мовлення дошкільників загалом і зокрема, у грі відсутні.

1.3. Проблема монологічного мовлення в сучасних дослідженнях

1.3.1. Сутність монологічного мовлення.

Проблема монологічного мовлення досліджувалась лінгвістами (Д.Х.Баранник, Л.А.Булаховский, І.К.Білодід, В.В.Виноградов, Ж.Вандрієс, Т.О.Ладижинська, О.А.Лаптєва, Н.Ю.Шведова, Л.В.Щерба та ін.) лінгводидактами (Л.І.Березовська, О.І.Білан, А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, А.А.Зрожевська, С.В.Ласунова, Т.Г.Постоян, Л.В.Скалкін, Л.І.Фесенко та ін.).

Словникові джерела монологічне мовлення визначають таким чином: “Монолог – це усне або письмове висловлювання однієї людини”; “це значний за розміром відрізок мовлення, який складається із змістового і структурно пов'язаних між собою висловлювань, які мають змістову завершеність” [285:116]; “це – одна з двох форм мовлення; усне або писемне розгорнуте мовлення однієї особи, яке не розраховане на безпосередню словесну реакцію слухача й адресується або самому собі, або іншим особам” [372:340].

Н.І.Гез під монологом розуміє організований вид мовлення, який є продуктом індивідуальної побудови і передбачає довготривале висловлювання однієї особи, звернене до аудиторії. Монологічне мовлення – це відносно розгорнутий вид мовлення, при якому порівняно мало використовується немовленнєва інформація, отримана із ситуації розмови [249:252]. Це активний і довільний вид мовлення, для здійснення якого мовець повинен мати будь-яку тему та на її основі вміти побудувати своє висловлювання або послідовність висловлювання. Крім цього, це організований вид мовлення, що передбачає наявність уміння програмувати не тільки окремі висловлювання або речення, а й усі повідомлення в цілому. Під монологом М.Р.Львов розуміє “мовлення однієї людини, - розповідь, повідомлення, переказ, виступ і т.ін.” Монологічне мовлення, на думку вченого, не може бути стихійним, воно завжди організоване. Мовець заздалегідь планує весь монолог як ціле, складає його план, готує окремі фрагменти, мовні засоби [231:10].

Неординарними є бачення монологу В.В. Виноградовим. Він указував, що однією з особливостей монологу є чергування елементів розмовної і книжної

мови: порядок слів в усному монолозі, якщо порівняти з діалогом, ближче до того, який існує в писемному мовленні. Зрештою, монолог не лише відповідальніший знову ж порівняно з діалогом, а ще й складніший. В.В. Виноградов переконаний, що монологічне мовлення є наслідком індивідуальної творчості, результатом перспективної, здебільшого заздалегідь розрахованої композиції. За його словами, вміння володіти монологом, зокрема монологічними формами, це справжнє мистецтво [67].

Дослідження Л.В. Щерби були спрямовані на з'ясування ступеня розповсюдження форм зв'язного мовлення - діалогу і монологу, яке реально в розмовному мовленні фактично не вивчено. У лінгвістиці ствердилась його думка про те, що саме характер реального мовлення - спілкування, який передбачає наявність мовця і слухача, – гарантує розповсюдженість діалогічних форм і відсутність монологічних. За Л.В.Щербою, монологу властиві складні речення і не властиві неповні [405,406].

Монолог, на думку М.С.Вашуленка, це тривалий, послідовний виклад системи думок, знань однією особою. Він не розрахований на відповідну мовну реакцію слухачів, але і не звернений безпосередньо до них. М.С.Вашуленко доводить, що монологічне мовлення дітей-шестиліток носить не лише комунікативний характер, тобто виконує функцію спілкування, а й діловий і вольовий характер. Незаперечною є думка вченого, що монолог у цьому віці потребує у більшості випадків детальної підготовки: попереднє його продумування, чітке планування і відповідне словесне оформлення. Оскільки монологічне мовлення – це відносно розгорнутий вид висловлювання і в ньому порівняно мало можна використати неповних засобів інформації, то мовець замість того, щоб безпосередньо вказувати на предмет, змушений згадати про нього, а якщо слухачі не знайомі з ним, то й описати [59,60]. У монологічному мовленні активно формуються мовленнєві повідомлення, транслюється його зміст, передається власне ставлення до проблеми. Під час монологічного мовлення говорить один, а інші слухають. Монологічне мовлення – однобічно спрямоване, його головне завдання – вплинути певним чином на слухача чи

аудиторію в цілому, передати знання, у чомусь переконати. Монологічне мовлення у психологічному та лінгвістичному відношеннях – більш складна форма усного мовлення, оскільки це мовлення однієї особи, звернене до слухачів, воно більш розгорнуте, вимагає зосередженості пам'яті і уваги до змісту і форми мовлення. Монологічне мовлення спирається на мислення, яке логічно більш послідовне, ніж у процесі діалогу. Монолог не підтримується ситуацією або запитаннями на відміну від діалогу, він здебільшого адресований не одній людині, а багатьом. Монологічне мовлення, як мовлення однієї особи, потребує розгорнутості, повноти, чіткості і взаємозв'язку окремих частин розповіді, вміння мовця зосередити свою думку на головному, не захоплюватися деталями, водночас говорити емоційно, жваво, образно. У монологічному мовленні наочно виступає усвідомлення дитиною мовленнєвої дії. Монологічне мовлення певною мірою також є підтриманим, але це вже більше стосується контакту мовця зі слухачем. Мовцеві самому треба дбати про зміст і план свого виступу, його зв'язність, самому випереджувати кожну наступну фразу і відразу її формулювати. Вчені (І.О.Синиця, Л.В.Щерба) одностайні в тому, що монологу потрібно навчати. За Л.В.Щербою, “будь-який монолог є літературний твір у зародку; вміння розповідати, як і вміння володіти будь-якими формами монологічного мовлення, треба навчати” [405:121].

І.О.Синиця дійшов висновку, що монолог має бути пластичним і безперервним, вестися в певному темпі, з незначним прискоренням чи уповільненням, як без скоромовок, так і без будь-яких розтягувань і, тим більше, без довгих пауз [328:16]. Тому, за його словами, монологічне мовлення потребує спеціального навчання і вправляння. За І.О.Синицею, монолог це не просто більша кількість інформації, більша кількість словесного матеріалу, більша протяжність у часі, у впорядкуванні із запитаннями, відповідями й репліками в діалогічному мовленні, хоча, звичайно, своїм об'ємом він також відрізняється від діалогу. Проте монолог насамперед організоване мовлення, яке має свою програму і структуру. “Монологічне мовлення позбавлене довільності. Його задум, зміст, план, логіку, формулювання кожної фрази і т.ін.,

як уже зазначалось, визначає сам мовець, - той, хто виголошує монолог" [328:128]. Д.Х. Баранник, визначає монолог як тривале, не розраховане на негайну словесну реакцію однобічне мовлення [29,31]. На його думку, монологічне мовлення відрізняється від діалогу і своєю суспільною функцією, і організацією словесного ряду, і способом виголошення фрази. Автор зазначає, що монолог використовується як у писемному, так і в усному мовленні. У формі монологу компонується переважна більшість писемних жанрів мовлення (статті, листування тощо). В усному мовленні монологічну структуру мають публічні промови, звіти, виступи, розповіді тощо. На погляд Д.Х. Баранника, усне монологічне мовлення є однією з основних форм, в яких здійснюється масова комунікація [31]. Саме Д.Х.Баранником найбільш повно були описані інтонаційно-проголошувальні, граматичні і лексико-фразеологічні особливості монологу. На основі спеціально проведеного дослідження він, по-перше, виділяє ситуативні методи вимови: публічний і розмовний. По-друге, він вказує на цілу низку мовленнєвих особливостей монологу, як-от:

- невідповідність одиниць комунікативного характеру одиницям того самого рівня писемного мовлення (особливо в імпровізованих формах монологу);

- надлишок словесної інформації, що проявляється у застосуванні уточнювальних зворотів, парафраз, у повтореннях окремих членів речення;

- використання різних за структурою "контактних словесних формул": імперативних речень ("зверни увагу", "запам'ятайте це"), звертань, питальних речень, не розрахованих на відповідь слухача і т. ін.;

- традиційні початкові і кінцеві словесні формули, а також синтаксично внутрішні структури - "сигнали чергових мікротем і сюжетних ходів" [31:17].

В.Л. Скалкін визначає монологічне мовлення як підвищене навантаження на пам'ять (оперативну і довготривалу), мислення і мовленнєвопродуковані механізми людини; як розгорнуте висловлювання однієї особи, що складається з низки висловів (речень), між якими є логічний і лінгвістичний зв'язок [334:14]. В.Л.Скалкін подає характеристику комунікативних, психологічних і

лінгвістичних особливостей монологу, що становлять базу відповідної системи навчання і формування конкретних методичних рекомендацій. Так, комунікативні особливості монологу розкривають його як безперервний зв'язний виклад думок мовця до однієї чи декількох осіб з певною метою. Психологічні особливості монологу виявляються у його підвищеній вмотивованості, здатності "живити" мовопродукування на протязі довготривалого часу. Джерела цієї вмотивованості досить різнорідні, хоча всі вони містяться у глибинах психічної активності людини, її взаємодії з реальною дійсністю. Однак учений вказує і на те, що вони можуть носити й безпосередній характер, є реакцією на ситуацію спілкування, на співрозмовника, цікаву інформацію. Вчений зазначає, що в цілому монологічне мовлення характеризується послідовністю, логічністю, повнотою і ясністю викладу і це відрізняє його від інших видів мовлення [334:12-14].

Лінгвістичні особливості монологу характеризують його як мовлення, в якому, по - перше, мінімальною структурною одиницею є переважно повне багатоскладове речення; по-друге, розгорнуті думки треба граматично і інтонаційно оформлювати і пов'язувати на смислосинтаксичних рівнях, що перевищують речення; по-третє, обов'язково треба знати його фонетичні, граматичні і лексичні аспекти [334:15-17].

Усне монологічне мовлення, за О.Р.Лурією, – це усне повідомлення або розгорнуте висловлювання на певну тему. В монолозі, що полягає у повідомленні про події чи судження, обов'язково повинні бути присутні як мотив висловлювання, так і загальний задум. Дані фактори повинні володіти достатньою міцністю і впливати на хід монологічного висловлювання, що складається і з декількох смислових груп, пов'язаних між собою в цілісну, замкнуту структуру [229:206-207].

Характер монологічного мовлення залежить від того, які завдання ставить перед собою мовець, в який вид діяльності воно включене. Якщо ця розповідь про побачене чи пережите адресована співрозмовнику, який достатньо добре знає загальну ситуацію і розподіляє мотиви мовця, то монолог може протікати з

певною мірою граматичної неповноти. Якщо монологічне мовлення включає послідовний виклад відповідного матеріалу, семантична будова монологу дещо змінюється. У такому випадку завдання мовця полягає у представленні матеріалу в найбільш послідовному і логічному викладі, з виділенням найбільш чуттєвих частини і збереженням чіткого логічного переходу від однієї частини матеріалу до іншої. О.Р.Лурія визначив низку особливостей, спільних для монологічного і діалогічного мовлення, серед них:

- обидві форми мовлення звернені до живого співрозмовника. Реакція співрозмовника дозволяє мовцю коригувати свої висловлювання у процесі повідомлення – випускати вже відоме, доповнювати, розширювати невідоме і не досить зрозуміле;

- усне монологічне, як і усне діалогічне мовлення, послуговується крім засобів мовленнєвих кодів ще багатьма додатковими засобами виразності чи "маркерами". Це "просодичні" маркери: інтонація, виділення голосом окремих компонентів тексту, використання системи пауз і т.ін., а також немовні засоби, такі, як міміка і виразні жести;

- усне монологічне мовлення, як і діалогічне, в певних межах може допускати неповноту висловлювань, і тоді його граматична будова стає схожою до граматичної будови діалогу [229:208-210]. Учені зазначають те, що й сьогодні не визачено лінгвістичну розмежованість між монологом і діалогом [29,67,198,407].

Монологічному мовленню властиві такі особливості: - реакція слухачів вгадується мовцем, натомість при діалозі вона виявляється безпосередньо в мовленні; - воно характеризується більшою розгорнутістю висловлювань, оскільки не можна розраховувати на розуміння з півслова. Зазвичай серед слухачів присутні люди, які мало обізнані з предметом висловлювання; -монологічне мовлення може бути як підготовленим, так і непідготовленим, тоді як діалог майже завжди має непідготовлений характер; - у монолозі меншу роль, ніж у діалозі, відіграють паралінгвістичні засоби; - у монологічному мовленні менше використовуються стереотипні вирази. В.В.Виноградов

характеризує монолог як продукт “індивідуальної побудови”, де “момент свідомого вибору виразів та форм їх зв’язку, зважування семантичних нюансів слів та їх емоційного забарвлення різко повинні заявляти про себе” [67:18-19].

Найбільш повно інтонаційно-виразні, граматичні і лексико-фразеологічні особливості монологу описано в роботах Д.Х.Баранникова. Автор, по-перше, виділяє три ситуативних методи вимови: а) публічний, мітинговий; б) звичайний публічний; в) розмовний. По-друге, вказує на цілу низку мовних особливостей монологу. А саме: - невідповідність одиниць комунікативного характеру одиницям того самого рівня писемного мовлення; - надлишок мовної інформації; - використання різноманітних за структурою “контактних словесних формул” (звернення, питальних речень і т. ін.); - традиційні початкові та кінцеві словесні формули, а також синтаксично стабільні внутрішні структури – “сигнали чергових мікротем і сюжетних ходів” [30:10-13]. Отже, монологічне висловлювання - це особливе і складне вміння, яке необхідно спеціально формувати. Принципово важливе значення має положення С.Д.Кацнельсона про те, що будь-який монолог у загальному плані - це "словесне відтворення знань", а будь-яке "словесне відтворення знань вимагає зайвий раз словесної імпровізації, форма і об’єм якої змінюються залежно від ситуативних умов та стратегії мовця" [167:111].

Монолог протікає у формі бесіди, виступу, доповіді або лекції, наближається до ораторського мовлення, відрізняється ускладненим синтаксисом і лексичними конструкціями. Тут мають місце такі експресивні засоби, як повтори, риторичні запитання, зупинки думок та ритму, еліпси і т.ін. Монологи класифікують залежно від типів суспільної взаємодії та за їх стилістичними особливостями. Так, В.В.Виноградов умовно виділяє чотири типи монологів: монолог-переконання, монолог-ліричний, монолог-драматичний, - монолог повідомлення [67].

Більшість авторів (Д.Х.Баранник, І.К.Білодід, А.М.Богуш, М.С.Вашуленко, В.В.Виноградов, В.Я.Мельничайко, Л.В.Щерба) розрізняють такі види монологу: а) монолог стилістично нейтральний, коли з будь-якої

причини не звертаються до другої особи, вся увага зосереджена на змісті та логічній послідовності викладу; б) монолог розповідний, ведеться від першої особи і безпосередньо звернений до реальної або передбачуваної другої особи. Такий монолог розрахований на втягування слухача у процес мовленнєвого спілкування, це монолог у діалозі, де особливо інтенсивно використовуються ораторський вплив на аудиторію [29,38,59,67,242,407]. При цьому об'єм і характер інформації, а також підбір мовних засобів визначається самим мовцем. Основне для мовця - це визначення об'єкта висловлювання та послідовності викладу. Як бачимо, монолог значно складніша форма мовлення, ніж діалог. Відтак, і методика навчання дітей монологічного мовлення повинна враховувати вікові особливості дітей дошкільного віку.

1.3.2. Типи мовлення, їх характеристика.

Функціонально-смислові типи мовлення в лінгвістичних дослідженнях останніх років розглядаються з погляду їх логіко-смислових, структурно-нормативних особливостей (Т.А.Золотова, В.І.Капінос, М.Н.Кожина, Л.М.Лосєва, В.І.Свинцов, Т.Я.Солганик). Основними завданнями теорії типології мовлення в логіко-смисловому аспекті, на думку О.А.Нечаєвої, є встановлення відповідності між здатністю людського мислення виокремлювати взаємопов'язані явища дійсності на рівні більш вищому, ніж судження, і виражати ці зв'язки у відповідних мовних побудовах. Саме мовленнєва практика свідчить, що людині властиве у процесі мислення фіксувати об'єктивно наявні зв'язки між явищами дійсності і передавати їх на надфразовому рівні у формі особливих функціонально-смислових типів мовлення. Такими типами мовлення є розповідь, опис, міркування та пояснення. Термін "тип мовлення" відомий в лінгвістиці з більш традиційним нормативно-стилістичним значенням. Так, у словнику лінгвістичних термінів В.С.Ахматової тип мовлення розглядається як "різновид мовлення, що визначається сферою вживання, наміром того, хто висловлюється" [20: 405] .

У низці досліджень (В.Л.Величко, Л.М.Лосєва, В.Я.Мельничайко, О.А.Нечаєва, В.О.Собко) подається характеристика смислових типів мовлення

з урахуванням їх лінгвістичних і екстралінгвістичних аспектів, проте методичний підхід до вивчення їх як типових різновидів текстів потребує подальшого вдосконалення. Проаналізуємо лінгвістичні характеристики типів мовлення.

Найпоширенішим типом висловлювання є розповідь. Розповідь – це усне словесне повідомлення про когось чи щось; оповідання, оповідь, переказ; це передавання словами баченого, пережитого [267:73]. Розповідь є однією із форм монологічного мовлення, це текст (дискурс), в якому речення перебувають у відношенні послідовності, що виражена співвіднесеністю модальних планів. У розповіді є три частини – зав'язка, кульмінація, розв'язка. За М.І.Пентилюк, розповідь – це повідомлення про якісь події, що розгортаються в часі. Загальна схема розповіді така: початок дії, розвиток подій, кінець події. Розповідь має такі різновиди: власне розповідь (оповідання), повідомлення, відповідь, перелік, найменування, оголошення [287:26]. Ф.С.Бацевич визначає розповідь як тип комунікації, в якій переважає монологічна форма мовлення. Характерною рисою розповіді є „цілісність інформації, що забезпечується зв'язністю окремих фрагментів"[34:166].

Учені (В.П.Глухов, Л.П.Єрастов, І.О.Зимняя) до суттєвих характеристик розповіді відносять зв'язність, послідовність і логіко-смислову організацію висловлювання [105]. Лінгвісти виокремлюють такі критерії зв'язності розповіді: смислові зв'язки між частинами розповіді, логічні й граматичні зв'язки між реченнями, зв'язки між частинами речення, завершеність виразу думки мовця [105]. Щодо послідовності розповіді, то Н.П.Єрастов і Т.О.Ладиженська, її вбачають у послідовності складних супідрядних відношень (часових, просторових, якісних, причинно-наслідкових). До типових порушень послідовності викладу належать: пропуски, перестановка членів послідовності; змішування різних рядів послідовності, що досить яскраво виступає в дошкільному віці, в розповідях дітей.

Досить широко у практиці дошкільної освіти використовується і такий тип усного мовлення, як опис. У сучасній лінгвістиці опис розглядають як

монологічне висловлювання, в якому подається більш чи менш розгорнутий перелік ознак і властивостей об'єктів мовлення [147,226,261]. За М.І.Пентилюк, опис – це висловлювання про певні ознаки, властивості предмета чи явища. В описі дається характеристика людей, предметів, явищ природи шляхом перелічення їх головних суттєвих ознак. Найголовніше в описі – дати точне або яскраве уявлення про предмет мовлення [287:26]. Опис – це спеціальний текст, що починається із загальної тези, яка визначає і називає предмет чи об'єкт; надалі перераховуються ознаки, властивості, якості, дії; завершує опис підсумкова фраза, що дає оцінку предмету чи передає ставлення до нього [287:33]. Так, А.А.Зрожевська під описом розуміє мовленнєве повідомлення, в якому розкривається в певній послідовності ознаки об'єкта; таке повідомлення має певну структуру, що характеризується стійкими особливостями синтаксичної побудови [148,149].

Опис статичний, найчастіше в ньому визначають дві частини: 1) частину, де дається загальна характеристика предмета, явища, передається враження від того, що описується; 2) частину, де йде мова про окремі ознаки предмета, що описується, які підкреслюють його загальну характеристику [148,149].

На думку А.П.Астафурової [18,19], про опис не можна говорити як тільки про зображення або перелік ознак предмета. Опис, на погляд ученого, це такий твір, в якому розкриваються ознаки предмета, відібрані оповідачем залежно від його задуму, мети висловлювання. Об'єкт мовлення в описі розкривається через ознаки – форму, склад, структуру, властивості, призначення і т. ін. Опис належить до висловлювань констатувального характеру, тобто для нього важливо встановити лише наявність або відсутність якихось ознак об'єкта, що описується. Для передачі змісту в монологічному висловлюванні типу опису необхідно не менше двох одночасних ознак, що становлять судження у вигляді двох речень. Внутрішній зв'язок у таких судженнях-реченнях виражається значенням одночасності явищ [18,19].

Опису як особливому типу мовленнєвого повідомлення властиві основні характеристики, що виділяються лінгвістами у тексті, - тематична й структурна

єдність, прагматичний характер, інтеграція між частинами, цілісність і зв'язність. Ці питання досліджувались рядом учених (Л.М.Величко, І.Г.Гальперін, М.І.Жинкін, Н.Д.Зарубіна, Л.А.Кисельова, О.О.Леонтьєв та ін.). На думку вчених, смислова цілісність тексту-опису забезпечується його тематичною єдністю: всі елементи тексту прямо або опосередковано пов'язані з предметом опису та з комунікативною настановою того, хто висловлюється, – дати словесний образ предмета, замість його звичайної назви. Структурні компоненти тексту-опису співвідносять з такими одиницями тексту, як зачин, основна частина, кінцівка. Проте структура тексту-опису не завжди є такою прозорою, як тексту-розповіді. Інколи окремі одиниці тексту можуть опускатись (зачин або кінцівка). Зв'язність в описі здійснюється на різних рівнях його організації: на рівні слів, речень, окремих його частин. В описі можна виділити внутрішні і зовнішні зв'язки, що функціонують на всіх цих рівнях. На думку А.І.Новикова , ці два види зв'язку характерні для будь-якого опису: основним зв'язком виступає внутрішній, а вторинним – зовнішній. Водночас потрібно враховувати висновок М.І.Жинкіна про те, що чим гірше сформовані в дітей мовленнєві вміння, тим більш ширше вони користуються зовнішніми зв'язками, які є в них домінуючими [133].

Основним типом зв'язку речень в описовому тексті є паралельний, проте Л.М.Лосєва допускає і наявність тексту-опису з послідовним (ланцюжковим) зв'язком речень, в яких основним засобом такого зв'язку є лексичний повтор та синонімічна заміна [227].

Наступний тип усного мовлення міркування або роздуми (за М.І.Пентилюк). Міркування – це висловлювання, до якого входять причинно-наслідкові конструкції, запитання, оцінки. Воно містить у собі початкове речення, доведення висунутого положення і висновок, що з нього випливає. За М.І.Пентилюк, роздум (міркування) – це висловлювання про причини якостей, ознак подій. У роздумі обов'язкові три частини: 1) теза – основне твердження, чітко сформульована думка; 2) докази, аргументи, що підтверджують висунуту тезу; 3) висновок, що випливає з доказів (узагальнення) [287:26].

За даними сучасної лінгвістичної науки, міркування розглядається як зв'язне мовлення, що складається переважно із синсоматичних речень з перевагою причинно-наслідкових зв'язків як у середині, так і між ними [222].

Усі форми вираження думки (поняття, судження, умовивід, доведення), поєднуючись та взаємодіючи, утворюють категорію міркування. Формальна організація тексту, за даними вчених (О.І.Москальська, В.В.Одинцова, О.А.Реферовська, Г.Я.Солганін та ін.), складається з композиційного і мовного компонентів. Композиція тексту-міркування є чітко визначеною як у мовному, так і в логічному відношенні й грунтується на загальних принципах членування тексту, що передбачають його обов'язкову тричастинну будову: вступ, головна частина та підсумок [257,272,348]. Вступ готує до прийняття проблеми, далі висувається теза, тобто та думка, яку необхідно аргументувати, довести в тексті. Розвиток тези становить ланцюг фактів, доказів. І завершується текст-міркування висновками здебільшого підтвердженням висунутої тези або оцінкою, враженням. Така структурна організація тексту-міркування не є сталою. Інколи опускається вступ або висновки [170,257]. Для висловлювань типу міркувань, на думку Г.Я.Солганіка, характерним є ланцюжковий зв'язок речень, оскільки доказове розгортання думки передбачає чітку послідовність викладу і взаємопов'язаність усіх компонентів аргументації. Широке розповсюдження ланцюжкового зв'язку, за словами автора, пояснюється тим, що він найбільше відповідає специфіці мислення, особливостям поєднання суджень. Там, де думка розвивається лінійно, послідовно, де кожне наступне судження розвиває попереднє.., ланцюжковий зв'язок є неминучим, "його ми зустрічаємо і в описі, і в розповіді, і особливо в міркуванні" [348:68]. Докладну характеристику мовних особливостей міркування знаходимо в роботах О.А.Нечаєвої. Дослідниця зазначає, що опису властивий синхронний зв'язок між реченнями, розповіді - діахронічний, міркуванню - причинно-наслідковий, що встановлюється за допомогою вставно-модальних слів, підрядних сполучників і т .ін. [262:26].

Зауважимо, що розповіді, описи, міркування в „чистому" виді

використовуються рідко. Найчастіше описи включаються в розповіді або в міркування (роздуми); розповідь може доповнюватися роздумом. Хоча в дошкільному навчальному закладі дітей навчають кожного типу усного мовлення: розповіді, опису і міркування. Найпершим типом усного мовлення, яким оволодівають діти є розповідь. Уже у 3-4 роки дитина намагається розповідати про те, що з нею сталося, що бачила, чим займалася. Старші діти намагаються складати різні за формою і змістом твори: сюжетні та описові розповіді, які, у свою чергу, можуть бути фактичними і творчими. Найбільш сприятливим матеріалом для розвитку зв'язного мовлення вважаються картини та іграшка (Є.О.Фльорина, Є.І.Тихеєва). Творче розповідання за картиною готує дітей до більш складного виду творчості – складання оповідей на словесній основі з використанням вказівки. Ефективними прийомами навчання виступають розповіді і бесіди дітей з власного досвіду, придумування назв до картин, записування дитячих розповідей (Л.В.Ворошніна, Н.П.Орланова, Л.О.Пеньєвська). Творча розповідь - це найбільш складний вид дитячої розповіді, в основі якої є творче уявлення. Тут по-новому синтезуються образи датячої уяви, яких дитина вже набула. Вчені вважають словесну творчість дітей найвищою формою розумової діяльності (Л.В.Ворошніна,Н.В.Гавриш, Н.П.Орланова, Л.Є.Шибицька).

У процесі розповідання (оволодіння дитиною різними типами усного мовлення) дитина припускає низку помилок, наприклад, не закінчив розповідати про якусь подію, починає описувати (чи навпаки), а потім повертається до попереднього і т.ін.. Тому вихователю потрібно знати особливості й лінгвістичні характеристики різних типів усного мовлення.

Одним із типів мовлення є мовлення – пояснення або пояснювальне мовлення. Психологи (Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, Н.І.Кузіна, Г.О.Люблинська, М.М.Поддьяков, Я.А.Пономарьов, Ф.О.Сохін та ін.) розкрили структуру пояснювального мовлення. Так, у роботі Я.А. Пономарьова зазначається, що пояснювальне мовлення має суттєве значення у формуванні внутрішнього плану дій, у вирішенні теоретичних завдань, тобто коли дітям

доводиться “не тільки досягти якогось практичного результату, але й пояснити, як, яким чином цей результат досягнено” [345:158]. Цей вид зв’язного мовлення характеризується низкою специфічних властивостей. Сам процес пояснення - це особливий процес, який суттєво відрізняється і від переказу чи розповіді казки або оповідання, і від простого опису подій.

Вчений розкриває змістовий аспект пояснювального мовлення: зміст пояснення складається з центральної ланки і допоміжних ланок. Щоб пояснити, як діє механічна іграшка, дитині необхідно спочатку описати її основні елементи і лише згодом, як ці елементи функціонують. Пояснення правил гри іншій особі вимагає попереднього опису основних елементів цієї гри. Інакше, пояснити щось іншій особі - це означає в певній послідовності підвести людину до розуміння головних зв’язків і відношень змісту, що передається. Завдання пояснення виникає, якщо визначений зміст не може бути зрозумілим для людини, котра слухає безпосередньо, без спеціальної підготовки [345].

Отже, дослідження Я.А. Пономарьова доводять, що пояснювальне мовлення - це досить складний тип мовлення, який вимагає чіткої структури, послідовності. Мовець під час пояснення переслідує чітко визначену мету - сформувати розуміння того, про що він говорить. Проте кінцевий результат його мовленнєвого повідомлення віддалений від самого процесу пояснення, оскільки судити про те, чи зрозуміла людина інформацію, можна здебільшого за діями, що розгортаються після процесу пояснення. А цей момент зазвичай утруднює аналіз одержання результатів і створює неможливість об’єктивно оцінити ситуацію. Процес пояснення протікає на основі складної мислительної діяльності (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), в результаті якої відбувається детальний відбір мовленнєвих форм, що позначають ті чи інші виділені мовцем зв’язки. Як бачимо, простежуються зв’язок розумового і мовленнєвого розвитку особистості. На цей зв’язок вказують у своїх дослідженнях і вчені (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, Г.О.Люблинська, Г.М.Леушина, Г.М.Ляміна, М.М.Поддьяков, О.П.Усова та інші).

М.М.Поддьяков і Н.І.Кузіна вивчали особливості розвитку пояснювального мовлення дошкільників на прикладі ігрової діяльності, виділивши при цьому певну послідовність ланок цього типу мовлення, тісне переплетіння яких між собою, ставить мету – розкриття суттєвості того змісту, що не може бути донесеним до слухача через прості роздуми [191,375]. Вченими доведено, що цей тип мовлення в дошкільному віці лише починає розвиватись, тому дитині дуже важко вислухати до кінця будь-яке пояснення. Вона прагне швидше розпочати гру, відволікається від пояснень умов і правил гри. Подекуди дошкільники замінюють пояснювальне мовлення ситуативним; дитина не може пояснити, чому слід робити саме так, а не інакше.

За результатом дослідження Н.І.Кузіної, діти з кінця четвертого початку п’ятого років життя вже не задовольняються в мовленні тільки констатацією фактів. Їхнє мовлення починає впливати на характер і хід наступних дій й роздумів. Воно приймає форму вказівок, пояснень. Умова пояснення того чи іншого змісту іншій особі стимулює дитину до активного пошуку відповідних мовленнєвих форм, які б найбільш повно передавали даний зміст. У пояснювальному мовленні недопустимо застосування слів, які мають невизначене значення або які допускають багатозначність, типу “той”, “там”, “ось”, “цей” і т. ін. Пояснення вимагає застосування точної лексики, що визначає властивості і якості предметів, які вказують на місце і час явищ, що відбуваються, а також подій [191].

Щодо самої структури пояснення, за словами М.М. Поддьякова, слід дотримуватись “логічної послідовності, яка використовується тут не тільки як тип логічного переходу від одних положень до інших, притаманним індукції. І тому пояснення за своєю формою завжди є висновком або системою висновків” [375:266]. Нарешті пояснення не може бути виражене ні окремим поняттям, ні окремим висловлюванням, ні простою сукупністю висловлювання мовця.

М.М. Поддьяков зазначає, оскільки пояснювальне мовлення базується на постійній активній мислительній діяльності, одна з його провідних функцій полягає в передачі тих чи інших знань дитини іншим з подальшим їх

використанням. Пізнання об’єкта (його властивостей, якостей і взаємозв’язку з іншими об’єктами) - перша ступінь у розвитку пояснювального мовлення. Адже, щоб зрозуміло пояснити іншому якісь факти, необхідно самому в них добре орієнтуватись. Саме включення дитини у процес пояснення нерідко змінює її поведінку і характер дій: з’являється постійна орієнтація на слухача, виникає бажання не тільки зробити доступним зміст свого мовлення для слухача, але домогтись відповідної реакції. М.М. Поддьяков вказує на те, що орієнтування мовця на розуміння мовлення слухача, регулює не тільки мовлення того, хто говорить, але і його поведінку. Зокрема, у старших дошкільників ці мовленнєві форми стають основними в різних видах діяльності, в тому числі, і в ігровій. У процесі пояснення слухач підводиться до розуміння основних зв’язків і відношень об’єктів. Таке розуміння формується поступово на основі повідомлення йому попередніх посилань, а згодом і висновків, що випливають з цих посилань. На думку дослідника, одна з особливостей пояснення в тому, що той, хто пояснює, в розгорнутій формі будує умовисновок, який дозволяє розкрити перед слухачем сутність об’єкта, що пояснюється, його зв’язки і відношення з іншими об’єктами. В результаті пояснення у слухача виникає розуміння певного змісту, який, наприклад, проявляється в умінні використовувати сформовані раніше знання про причинно-наслідкові зв’язки для виконання практичних дій в тій чи іншій ситуації.

Згідно із структурою процесу пояснення через гру, за М.М. Поддьяковим, за своєю формою перша частина пояснення схожа з описом, який відрізняється постановкою мети. В цьому випадку опис входить до процесу пояснення як його органічна частина. Згодом за описом педагог пояснює дітям сам процес дій, регульованих правилами гри: як і для чого потрібно використовувати у грі ті чи інші предмети, який характер ігрових дій дітей, причини і наслідки їхніх помилкових дій. Він спрямовує увагу дітей на узагальненість розвитку ігрових дій, створює умови для розуміння прикінцевої частини пояснення і наступного за нею висновку. Пояснює умови, що призводять до того чи іншого результату

в грі [375:269]. Отже, дослідження, М.М.Поддьякова довели що, пояснювальне мовлення є одним із ефективних засобів не лише мовленнєвого розвитку дошкільників, а й розумового розвитку в цілому.

Дослідниками (Г.М.Ляміна, Ф.О.Сохін та ін.) визначався наявний рівень розвитку пояснювального мовлення у дітей старшого дошкільного віку і з'ясовувались якісні особливості його існування. Вчені дійшли висновків, що розвиток пояснювального типу зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку залежить не тільки від рівня його розвитку, але значною мірою від умов, в яких воно здійснюється; поставлена дитиною умова (діти повинні зуміти зіграти без неї) підвищує відповідальність за навчання дітей. Роль учителя, яку вона бере на себе, відображається не тільки на її поясненні, але й в цілому на її поведінці. Закінчивши своє пояснення, діти в більшості випадків не задовольняються відведеною для них пасивною роллю спостерігача, вони жваво слідкують за діями гравців, намагаються їх ще і ще раз пояснити, відзначають допущені помилки, виправляють їх, вносять додаткові пояснення. В кінці гри обґрунтовують результат (чому виграла та чи інша дитина) нерідко дають оцінку не тільки задля отриманого результату, але й попередніх дій гравців. Усе це сприяє якісному покращенно пояснень дітей.

Ф.О. Сохін зазначає, що мовлення дошкільника (найпростіша розповідь чи пояснення) повинно плануватись, бути накресленими "віхами", за якими передбачається розгортання тієї самої розповіді чи пояснення. Своєрідною ознакою пояснювального мовлення, на думку Ф.О. Сохіна, є відсутність довільного викладу змісту, використання різного роду рухів, що мають характер жестів, зміни міміки обличчя тощо. Звісно, це надає мовленню розповідача виразності, допомагає краще засвоїти зміст того, що пояснювалось, слухачеві. Проте жести, що супроводжують пояснювальне мовлення, мають другорядний, допоміжний характер і ними не варто зловживати, застерігає вчений [310].

Отже, аналіз наукових джерел засвідчив, у дітей дошкільного віку наявні всі типи мовлення: розповідь, опис, міркування і пояснення. Водночас учені

відзначають, що найбільш розвинутими типами мовлення є розповідь і опис, а такі типи, як міркування і пояснення вимагають навчання, оскільки на етапі дошкільного дитинства вони тільки зароджуються.

1.3.3. Співвідношення зовнішнього і внутрішнього мовлення у мовленнєвій поведінці людини.

Проблема зовнішнього і внутрішнього мовлення досліджувалась низкою психологів (Б.Ф.Баєв, І.О.Синиця, О.М.Соколов та ін.). Вчені розрізняють зовнішнє і внутрішнє мовлення. Зовнішнє мовлення - це мовлення, яке вимовляється вголос, доступне для зовнішнього сприйняття, воно обслуговує процеси комунікації, взаємодії між людьми. Внутрішнє мовлення - це "мовлення для себе" або схована вербалізація, за допомогою якої проходить логічна переробка чуттєвих даних. Воно може бути зв’язним або складатись з окремих думок, що випливають з глибини свідомості. Елементи внутрішнього мовлення ми знаходимо у всіх наших свідомих сприйняттях, діях та переживаннях. Все це робить внутрішнє мовлення дуже вагомим і універсальним механізмом розумової діяльності і свідомості людини.

Усвідомлення процесів породження і сприйняття мовлення пов’язано з розумінням сутності мислення, співвідношенням внутрішнього і зовнішнього мовлення. Внутрішнє і зовнішнє мовлення суттєво відрізняються. Внутрішнім мовленням людина користується, коли думає, оформлює свої думки у мовленнєві висловлювання, внутрішнє мовлення не супроводжується озвученням, проте має свою граматичну і стилістичну структуру, а також своєрідну мовленнєву техніку.

Структура внутрішнього мовлення характеризується еліптичністю. Техніці внутрішнього мовлення властива згорнутість. Внутрішнє мовлення може набувати більш розгорнутої форми і супроводжуватись активністю мовленнєвих органів, які проявляються в рухах губ, язика та шепоті. Таку форму внутрішнього мовлення називають внутрішнім проговорюванням.

Внутрішнє мовлення може набувати форму внутрішньої бесіди, при цьому воно спрямоване на реального або уявного співрозмовника, до аудиторії.

Воно може мати характер роздумів, розмірковування, аргументації. Внутрішнє мовлення - бесіда часто буває надзвичайно емоційно насиченим.

Внутрішнє мовлення тісно пов’язане з мисленням, однак не тотожне йому, воно супроводжує всі чотири види мовлення. Структура і техніка його змінюється в залежності від його функції в кожному виді мовленнєвої діяльності. Найбільш схематичним і згорнутим воно є у процесі слухання, що пояснюється нестачею часу, а також при швидкому читанні. Більш розгорнуте воно в діалогічному спілкуванні, умови якого допускають паузи для обдумування. Найбільш розгорнуте внутрішнє мовлення спостерігається у письмових повідомленнях. Проміжне положення займає усний монолог, який характеризується не тільки окремими частинами, а і монологу в цілому.

Для внутрішнього мовлення є характерним: згорнутість і "аглютинованість" компонентів. Внутрішнє мовлення - це еліптичне мовлення, яке будується як своєрідне схоластичне лінійне зчеплення семантичного “змісту”, яке ще не набуло конкретної словесної форми; предикативний характер компонентів внутрішнього мовлення: воно “складається, з психологічної точки зору, з одних присудків... Закон для внутрішнього мовлення - завжди випускати підмет..."[83]; семантична специфіка компонентів внутрішнього мовлення і більший ступінь ситуативної і контекстуальної обумовленості. Основними ознаками зовнішнього мовлення, що виявляються при говорінні, є озвученість, адекватність його структури ситуації спілкування і емоційне забарвлення.

Генетичний розвиток зовнішнього мовлення передує розвитку внутрішнього. Перехід від внутрішнього мовлення до зовнішнього - це "переконструювання мовлення, перетворення самобутнього і своєрідного синтаксису, змістової і звукової будови внутрішнього мовлення в інші структурні форми, властиві зовнішньому мовленню..., ...перетворення предикативної та ідіоматичної мови в синтаксично розчленовану і зрозумілу для інших мову” [83:375].

Внутрішнє мовлення випливає із зовнішнього, є його психологічною

трансформацією, в якій найбільше значення відіграє не стільки його "беззвучність", скільки його ситуативність, узагальненість і словесна фрагментарність. Усі ці особливості внутрішнього мовлення подекуди за певних умов спостерігаються і в зовнішньому мовленні. Це означає, що внутрішнє мовлення не може бути ізольовано від зовнішнього і не може розглядатись як незалежне явище (Див. рис.1.2.). Водночас досить очевидною є функціональна залежність зовнішнього мовлення від внутрішнього. При відстрочених повідомленнях та письмовому викладі своїх думок ми опосередковано фіксуємо їх за допомогою внутрішнього мовлення. При безпосередньому повідомленні фіксація відбувається за допомогою появи малорухливих імпульсів, які у всіх випадках, хоча б на долю секунди, випереджають вимову слова. Хоча внутрішнє мовлення не може бути засобом безпосереднього спілкування людей між собою і виконує здебільшого функції мислення (і в цьому значенні Л.С.Виготський мав всі підстави називати його мовою "про себе" і "для себе"), натомість воно виконує дуже важливі підготовчі функції для спілкування людей. Завдяки внутрішньому мовленню створюється "мовленнєва настанова" (Б.Г.Ананьєв) або "настанова на повідомлення" (Б.Ф.Баєв), яка викликає збудження відповідних мовленнєвих стереотипів, при цьому проходить відбір слів і фраз для наступних усних і письмових повідомлень.

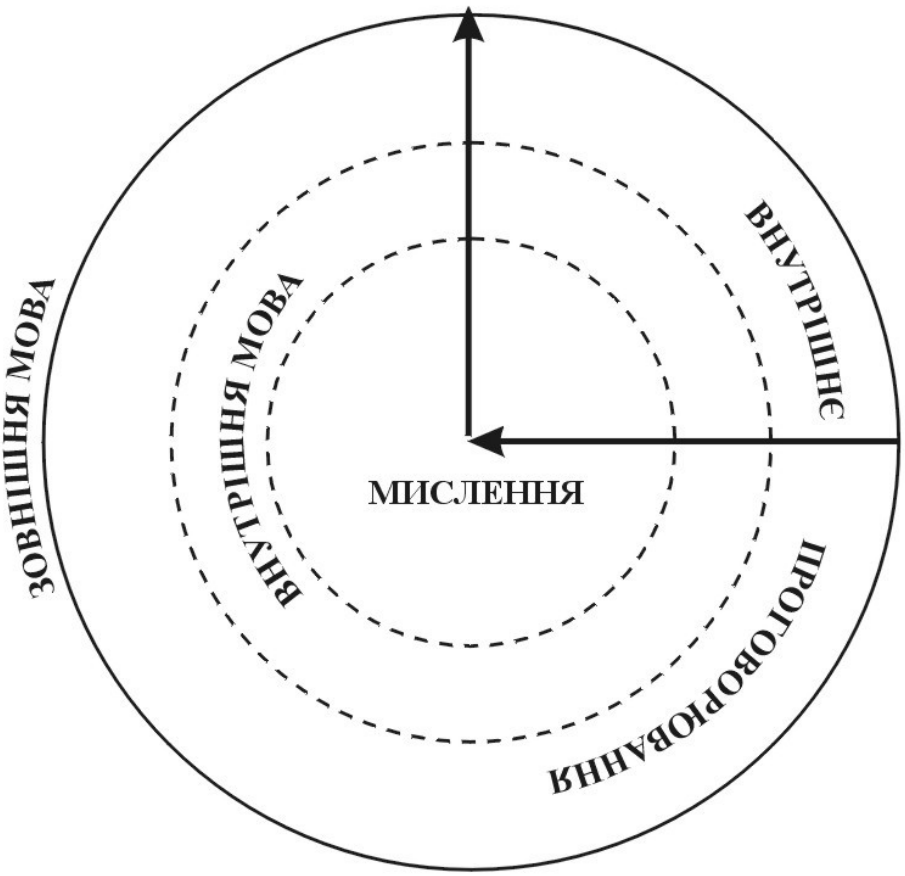


Рис.1.2. Взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього мовлення

Щодо трактування внутрішнього мовлення, то тут думки науковців розділились. Одні вважають, що воно не має особливої специфіки, це - звичайне мовлення, проте без звуків. Як зазначає Б.Ф. Баєв, це мислення словами, або "мовлення мінус - звук" [26]. Якщо усне і писемне мовлення виконують функцію спілкування та обміну думками, то внутрішнє мовлення виконує психологічно внутрішні функції: внутрішньої роботи думки, підготовки процесу спілкування та обміну думками. На думку Б.Ф. Баєва, генетично ранні форми внутрішнього мовлення - це мовлення, яке виконує психологічно внутрішні функції, але з опорою на зовнішню діяльність. Такою опорою можуть бути практичні, перцептивні дії або голосне мовлення. Інші дотримуються протилежної думки, вони вважають, що внутрішнє мовлення всіма своїми функціями відмінне від зовнішнього. Більш докладно висвітлюється питання психології внутрішнього мовлення в роботі І.О. Синиці. За даними автора, "внутрішнє мовлення - це вся та мовленнєва діяльність, яка

виконує внутрішні психологічні функції" [359:21-22]. Автор зауважує, що за допомогою внутрішнього мовлення відбувається опрацювання мовної інформації, що сприймається мовцем. Важливим є положення про те, що внутрішнє мовлення в кінцевому підсумку обслуговує зовнішнє. Проте це не означає, звичайно, що перш ніж висловлювати думку вголос, мовець повністю її формулює про себе, що він завжди "думає, потім говорить". Відтак, участь внутрішнього мовлення в усному - незаперечна.

У психологічних дослідженнях (Д.Б.Ельконін, Г.О.Люблинська, Г.М.Леушина, О.П.Усова) показано, що в розумовому розвитку дітей вже з п'ятого року життя відбуваються суттєві зміни, пов'язані з виникненням у цей період внутрішнього плану дій, а разом з тим внутрішнього мовлення, яке "проявляється в мислительному плані своєї дії, у попередньому обміркуванні своєї поведінки, своєї ролі в будь-якій ситуації"[130:26]. Внутрішнє мовлення в дошкільників переходить у голосне мовлення і виступає у проговорюванні дітьми своїх власних дій вголос: про себе і для себе. Психологи запевняють, що в роздумах для себе певною мірою можна прослідкувати за ходом розвитку мисленнєвих процесів дитини в конкретній ситуації [130:27].

Г.О. Люблинська зазначає, що в дітей дошкільного віку мислення, мовлення і дії здебільшого тісно пов'язані між собою в єдине ціле. В діях і мовленні виявляються результати мислительної діяльності дитини, водночас мова дозволяє їй передбачати хід подальших подій і відповідно до цього планувати свої дії, тобто мова починає виконувати регулювальну функцію не тільки у відношенні власної діяльності, але й у відношенні діяльності партнерів. Наприклад, граючись, дитина будує міст і водночас дає пояснення товаришу: "Я будую дорогу і міст, такий широкий, щоб по ньому могли проїхати різні машини. А ти спочатку поїдеш на машині легковій, а згодом - на вантажній". Так, за словами Г.О.Люблинської, виникає необхідність через слово показати іншому характер і порядок виконання дій. Дитина, прагнучи до більш повного розуміння, постійно вдосконалює мовленнєве оформлення думок, які виникають з приводу певної діяльності [233].

Отже, дослідження вище згаданих психологів дають можливість переконатись у тому, що сформоване у процесі тісної взаємодії розумового і мовленнєвого розвитку дошкільників внутрішнє мовлення є першим показником володіння дитиною початковими елементами пояснювального мовлення. Вміння дитини дати словесно пояснення, розповісти про майбутні дії, виділити головне, суттєве, на думку дослідників, може проявитися лише на основі заздалегідь продуманого внутрішнього плану. Внутрішнє мовлення є основою як самостійної організації дітьми ігрової діяльності, так і мовним супроводом ігрових дій. Це дало нам підставу для використання емоційно-позитивних стимулів для розвитку в дітей різних типів зв'язного мовлення, в тому числі і пояснювального у процесі ігрової діяльності.

Висновки з першого розділу

У розділі розкрито лінгводидактичні і психологічні засади розвитку усного мовлення. З'ясовано сутність феномена „мовлення", „типи мовлення", „усне мовлення", „розмовне мовлення", „стилі мовлення", охарактеризовано діалогічне, монологічне мовлення, співвідношення усного і писемного, зовнішнього і внутрішнього мовлення в мовленнєвій поведінці людини.

Під усним мовленням розуміють продуктивний тип мовленнєвої діяльності, за яким інформація передається за допомогою звуків мови, це – живе мовлення, яке не тільки вимовляються, звучить, а головне - створюється в лічені секунди, в момент говоріння. Це твірне, вимовне мовлення. Аналіз наукового фонду засвідчив неоднозначне розуміння вченими терміна "усне мовлення", поряд з яким науковці вживають й інші поняття подекуди як синонімічні, „розмовне мовлення", „діалогічне мовлення", „форма мовлення" і „стиль мовлення". У розділі подано докладний аналіз стилів мовлення, визначено функціонально-стилістичну залежність усних висловлювань, проаналізовано емоційно експресивні стилі усного мовлення, які найбільше характерні для дитячого мовлення.

Оскільки предметом дослідження є розвиток усного мовлення дітей

дошкільного віку в розділі подано характеристику якостей усного мовлення. Зауважимо, що і в цьому науковому аспекті не існує одностайної єдності вчених щодо якостей хорошого мовлення. Описані різними авторами якості усного мовлення можна структурувати таким чином: правильність, точність, чистота, доречність, логічність, виразність, дієвість, комунікативна доцільність, багатство словника, образність.

Залежно від характеру і змісту спілкування, комунікативних особливостей тих, хто спілкується, розрізняють діалогічне і монологічне мовлення. Під діалогічним мовленням ми розуміємо комунікативний акт, в якому має місце зміна ролей мовця і слухача. Він відбувається в певній ситуації спілкування і є її продуктом. Ситуація спілкування включає в себе обстановку, в якій протікає розмова, відносини між співрозмовцями, мовленнєве спонукання і процес діалогізування. Діалогічне мовлення є найбільш поширеною і провідною формою на етапі дошкільного дитинства. Тому дитину потрібно навчити будувати діалог, „ввести" її у процес діалогізування.

Психологи розглядають процес діалогізування як складний психологічний акт, в якому основа формулювання висловлювань у співрозмовників неоднакова. Так, започатковуючи діалог, його перший учасник оцінює комунікативні можливості партнера, орієнтується в обстановці і на цій основі складає свою програму мовлення, актуалізує мовленнєвий намір і тему. Другий співрозмовник, сприйнявши мовленнєве повідомлення, аналізує його і висловлює свою репліку. Співрозмовник повинен: повідомити інформацію, запросити її у партнера, привернути увагу до певного об'єкта чи події, висловити емоції і т.ін. Це складні дії для дошкільника. Дітей потрібно навчити використовувати різні типи діалогів: мовленнєві штампи, звертання із запитанням та швидка реакція на нього; розпитування, реплікування; повідомлення, повідомлення-ствердження, повідомлення-заперечення, повідомлення-стимул до дії. Водночас аналіз наявних досліджень з розвитку діалогічного мовлення дітей дошкільного віку засвідчив, що дошкільники недостатньо володіють діалогічним мовленням, не вміють самостійно будувати

як процес діалогізування, так і використовувати різні типи діалогів. Як виявив аналіз досліджень не була використана ігрова діяльність як засіб розвитку діалогічного мовлення дітей.

Однією із форм усного зв’язного мовлення є монологічне мовлення. Монологічне мовлення у психологічному та лінгвістичному відношеннях більш складна форма, оскільки це мовлення однієї особи, звернене до слухачів, воно є більш розгорнутим, вимагає зосередженості пам'яті і уваги до змісту і форми мовлення. Монологічне мовлення пов’язане з мисленням. Монолог не підтримується ситуацією або запитаннями, на відміну від діалогу, він здебільшого адресований не одній людині, а багатьом. Монологічне мовлення, як мовлення однієї особи, потребує розгорнутості, повноти, чіткості і взаємозв'язку окремих частин розповіді, вміння мовця зосередити свою думку на головному, не захоплюватися деталями, водночас говорити емоційно, жваво, образно. Мовцеві самому треба дбати про зміст і план свого виступу, його зв’язність, випереджувати кожну наступну фразу і відразу її формулювати. У монологічному мовленні наочно виступає усвідомлення дитиною мовленнєвої дії. У центрі побудови зв’язного висловлювання перебуває навчання вміння використовувати різноманітні засоби зв’язку (між словами, реченнями частинами тексту), формування уявлень про структуру різних типів висловлювань – розповідь, опис, міркування та пояснення.

Найпоширенішим типом мовлення за метою висловлювання є розповідь. Розповідь є однією із форм монологічного мовлення, це текст (дискурс), в якому речення перебувають у відношенні послідовності, що виражена співвіднесеністю модальних планів. Розповідь складається із трьох частин: зав’язка, кульмінація і розв’язка. Вчені виокремлюють такі суттєві характеристики розповіді, як зв’язність, послідовність і логічність. Оскільки розповідь є першим типом мовлення, яке засвоює і вживає в активній мовленнєвій практиці дитина, вихователь повинен навчити її структурно правильно будувати свої розповіді: розповіді на тему, за опорними словами, з власного досвіду, творчі розповіді.

Опис як тип мовлення визначається як висловлювання про певні ознаки і властивості предмета чи явища, це спеціальний текст, що починається із загальної тези, яка визначає і називає предмет чи об'єкт; перераховуються ознаки, властивості, якості, дії; завершує опис підсумкова фраза, що дає оцінку предмету чи передає ставлення до нього. Описовим мовленням діти оволодівають на спеціальних заняттях у дошкільному навчальному закладі вже з молодшої групи.

Міркування – це зв'язне мовлення, висловлювання, що складається переважно із синсоматичних речень з перевагою причинно-наслідкових зв'язків як у середині, так і між ними. У міркуванні обов'язковими є три частини: теза (основна думка), докази, аргументи і висновок (узагальнення). Для дітей дошкільного віку це один із складних типів мовлення, яке потребує спеціального навчання. Хоча вчені відзначають, що в чистому виді ці типи мовлення не використовуються, ми дозволимо собі не погодитись із такою думкою щодо дітей дошкільного віку. В дошкільному закладі дітей навчають кожного типу мовлення окремо (розповіді, опису, міркування) на спеціально організованих заняттях.

У дошкільному віці діти оволодівають і мовленням-пояснення. Як засвідчив аналіз літератури, пояснювальне мовлення – це тип мовлення, який вимагає чіткої структури, послідовності. Одна з особливостей пояснення в тому, що той, хто пояснює, в розгорнутій формі будує умовисновок, який дозволяє розкрити перед слухачем сутність об'єкта, що пояснюється, його зв'язки і відношення з іншими об'єктами. Мовець під час пояснення переслідує чітко визначену мету – сформувати розуміння того, про що він говорить. Кінцевий результат мовленнєвого повідомлення віддалений від самого процесу пояснення, оскільки судити про те, чи зрозуміла людина інформацію, можна здебільшого за діями, що розгортаються після процесу пояснення.

Результати досліджень учених засвідчили, що цей тип мовлення тільки починає розвиватись у дітей дошкільного віку і потребує спеціального навчання, у процесі якого діти відчувають певні труднощі: дітям важко

вислухати пояснення вихователя до кінця, вони розпочинають гру чи виконувати завдання, не дослухавши до кінця пояснення. У своєму власному мовленні діти подекуди замінюють пояснювальне мовлення ситуативним, не можуть пояснити, чому саме потрібно діяти так чи інакше. Водночас учені зазначають, що для розвитку пояснювального мовлення потрібно використовувати ігри дітей, вводити його у зміст ігрової діяльності, що буде використано нами в подальшій експериментальній роботі.

РОЗДІЛ 2
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗВ´ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ НА ЕТАПІ ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА

2.1. Психолінгвістична сутність зв'язного мовлення

Логіка дослідження вимагає розглянути сутність наукового поняття "зв´язне мовлення", яким надалі ми будемо оперувати. Так, в енциклопедії "Українська мова" зазначається: "зв´язне мовлення – це побудова висловлювання як логічного викладу головної думки (теми), послідовного чи паралельного розгортання її у підтемах. Оскільки зв´язне мовлення послуговується одиницями більшими, ніж речення, зокрема складними синтаксичними цілими, надфразовими єдностями, тобто одиницями тексту, воно співвідноситься з лінгвістикою тексту, структурою тексту" [372:187]. З лінгвістичного погляду, зв'язне мовлення – це "відрізок мовлення, якому

притаманні значна протяжність і розчленованість на більш чи менш завершені (самостійні частини) [20:368].

Психологічна природа зв'язного мовлення і процес його становлення розглядались у багатьох дослідженнях (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.Р.Лурія, О.О.Леонтьєв, Г.М.Леушина, С.Л.Рубінштейн, І.О.Синиця та ін). Так С.Л.Рубінштейн [319] розглядає феномен зв´язного мовлення з різних позицій. Зв'язне мовлення, за С.Л.Рубінштейном, це адекватність мовленнєвого оформлення думки мовця з погляду її зрозумілості для слухача. Зв'язність мовлення - це передусім логіка його думок, їх послідовність, доказовість тощо. Зв'язне мовлення у специфічному термінологічному значенні, за визначенням С.Л. Рубінштейна, - це таке мовлення, "яке відображає у мовному плані всі суттєві зв'язки свого предметного змісту" [319:468]. Зв'язне мовлення, продовжує С.Л.Рубінштейн, - це повідомлення, логічний послідовний виклад фактів дійсності, що існують у різних зв'язках. Автор уважає, що мовлення може бути незв'язним з двох причин: коли дані зв'язки не усвідомленні і не представленні в думці того, хто говорить, або коли зв'язки є усвідомленими, проте не виявлені належним чином у мовленні [319:468]. С.Л. Рубінштейн пов´язує термін "мовлення" з поняттям "вираз" (висловлювання), під яким учений розуміє "одиницю спілкування, що має смислову цілісність і може бути сприйнята слухачем у даних умовах мовленнєвого спілкування" [319:469]. Мовлення у цьому розумінні визначається через структурні ознаки. Його мовна форма може бути дуже різною. Вона може складатись із еквівалентних речень із структурно нерозкладних частин або "вигуків" (наприклад "так", "ні"), повних речень і т.ін. Визначальною ознакою висловлювання є тут мислительна завершеність і це для С.Л. Рубінштейна рівнозначно поняттю "зв'язність". У цьому відношенні для нього висловлювання "зв'язне мовлення" є тавтологією. Вчений запевняє, що "психологічно у відомому розумінні будь-яке істотне мовлення, що виражає думку, бажання мовця, є зв'язним мовленням (на відміну від окремого залежного слова, виокремленого з контекстового мовлення)" [319:469]. Завершеність змісту свідомості, яке повинно передаватись

комунікативно, є первинним. Вона призводить у спілкуванні до розрізнення змісту висловлювання. Суттєвими моментами для розрізнення висловлювань є завершеність і структурованість думок, що повинні бути передані. Цей факт останнім часом недостатньо досліджувався в педагогічній і текстовій лінгвістиці, де висловлювання розрізнялись і оцінювались лише за структурно-мовними ознаками [319:470].

Серед основних функцій висловлювання С.Л. Рубінштейн виділяє вміння: викликати у мовця і слухача думки, що виражають спільні погляди партнерів. “Людина, - пише він, - говорить для того, щоб впливати якщо не безпосередньо на поведінку, то на думки і почуття, на свідомість інших людей” [319:471]. Дослідник уважає, що спілкуючись, ми координуємо наші процеси свідомості: увагу і пам’ять, сприймання, почуття і волю. Кожний, хто розмовляє за допомогою висловлювань, координує процеси свідомості. Це призводить, принаймні, до того, що кожен адресат розуміє висловлювання, тобто дізнається, про що йде мова. З цього випливає, що висловлювання повинні призводити до певних результатів і оцінюватись функціонально. Висловлювання у процесі мовленнєвого спілкування повинні виконувати свої координувальні функції. Їх структура має формуватись у конкретних умовах. Про це С.Л. Рубінштейн писав: ”Для того, щоб бути адекватним засобом спілкування, мовлення в різних умовах повинне задовольняти різні вимоги і користуватись різними засобами. Певним сукупностям умов спілкування відповідають конкретні форми, необхідні в цих умовах, побудови мислення” [319:472]. Напевне тому вдосконалення вміння користуватись мовленням як засобом спілкування С.Л. Рубінштейн виокремлює як основне досягнення в мовленнєвому розвитку дитини. Фактично успіхи дитини у навчально-виховному процесі зумовлені її вмінням брати участь у бесіді, розповідати, переказувати тощо. Вчений переконаний в тому, що функція спілкування - одна з основних функцій мовлення, що розвивається в дошкільному віці.

Мовлення завжди спрямоване на іншу людину і для того, щоб бути адекватним засобом спілкування, воно за різних умов повинно задовольняти

різним вимогам і реалізуватись різними засобами. Впродовж розвитку зв'язне мовлення дитини втілюється у двох взаємодіючих формах: ситуативному і контекстовому мовленні. Ситуативне мовлення породжується ситуаціями, що безпосередньо спрямовується дітьми, і, за словами С.Л.Рубінштейна, є "найближчою чуттєвою дійсністю" [319:469]. Ситуативне мовлення, за С.Л.Рубінштейном, це мовлення, яке може бути зрозумілим тільки в конкретній ситуації. Контекстове мовлення вчений визначає, як зв´язне мовлення, що може бути зрозумілим на основі свого предметного змісту, мовленнєвого контексту [319:474]. За словами С.Л. Рубінштейна, ситуативне мовлення більше виражає, показує, ніж розповідає, а тому він називає його експресивно емоційним мовленням. Специфіку ситуативного і контекстового мовлення у дітей досліджували Г.М.Леушина [221] і З.М.Істоміна [156]. Так, на думку Г.М.Леушиної, ситуативна форма мовлення, ситуативний характер спілкування в ранньому дитинстві характерні здебільшого для бесіди, діалогу як найбільш природних форм мовленнєвого спілкування. Специфічною рисою ситуативного мовлення є розмовний характер як за граматичним оформленням, так і за функціональним призначенням. В оволодінні мовленням діти йдуть від слова до словосполучення двох або трьох слів, надалі – до простої фрази, а від неї – до складного речення. Останнім етапом виступає зв'язне мовлення, що складається з розгорнутої низки речень [221:22]. Автор, досліджуючи генезис монологічного мовлення, довела, що ранній і молодший дошкільний вік - це вік діалогічного мовлення. Вона запевняє, що маленька дитина ще не готова зв´язно, розгорнуто розповідати, тому діалогічне мовлення є початковою формою мовлення дитини. Діяльність дитини цього віку відбувається здебільшого з допомогою дорослих. Спілкування у конкретній ситуації з приводу тих чи інших дій і предметів здійснюється за допомогою ситуативного мовлення, яке переважно носить діалогічний характер. Г.М. Леушина визначає такі його специфічні риси, як експресивність, уривчатість, аграматизм. Ситуативність, мовлення є цілком зрозумілим для співрозмовника, але не зрозуміле сторонній людині, котра не знає ситуації. Структуру ситуативного

мовлення визначають такі фактори, як: зміст і характер спілкування; індивідуальні особливості мовленнєвого розвитку дитини; мовлення оточуючих. У дошкільному віці, за Г.М.Леушиною, ситуативне мовлення здебільшого виступає у таких формах: а) дитина випускає підмет у реченні; б) замінює підмет - іменник – займенником; в) один і той самий займенник, в одному і тому самому реченні стосується різних осіб і предметів; г) у ситуативному мовленні часто використовуються слова *тут, там, який, також;* д) ситуативне мовлення супроводжується мімікою, жестами, показом [221:24]. Вчена зазначає, що ситуативне мовлення є панівним до 4-5 років, надалі воно стає контекстовим. У контекстовому мовленні простежується повний опис ситуації, який повинен бути зрозумілий слухачеві без безпосереднього сприймання цієї ситуації. Переказ художніх творів, розповіді про цікаві факти або описування предмета не можуть бути зрозумілі слухачам чи конкретному слухачеві без зв'язного викладу. Проте контекстове і ситуативне мовлення не витісняють одне одного, вони узгоджено співіснують. Дитина користується то ситуативною, то контекстовою мовою залежно від умов і характеру спілкування. За даними З.М. Істоміної, в наочній ситуації підвищується питома вага ситуативного мовлення, при відсутності наочності – контекстове мовлення [156:139]. Г.М. Леушина дійшла висновку, що не монолог, а діалогічне мовлення є первинною формою мовлення дітей і тому в процесі навчання монологічного мовлення, слід відштовхуватись від опанування дошкільниками діалогічною формою зв'язного мовлення, оскільки вона вважається більш легшою і доступнішою у засвоєнні. Нею було встановлено не лише вікові та індивідуальні властивості дитячого монологічного й діалогічного мовлення, а й розкрито взаємозв'язок між структурою мовлення та його змістом , а також залежність цієї структури від різних форм спілкування дитини з її співрозмовником. Найбільш яскраво ця залежність виступає у процесі порівняльного аналізу мовлення дітей в самостійних розповідях з досвіду, під час переказу та розповідання за малюнком або предметом. Так, у розповідях з власного досвіду, зазначає

Г.М.Леушина, дитина так емоційно й яскраво переживає свої враження, що зовсім не бере до уваги той факт, що слухач не був свідком цієї події. Виразність уявлення надає мовленню дитини експресивності й ситуативності. У розповідях з власного досвіду діти не стільки розповідають, скільки „малюють" окремими штрихами картину пережитого, вживають номінативні речення. Розповідь дитини з власного досвіду є більш зображувальною, ніж розповідною [221:25]. Отже, С.Л.Рубінштейн і Г.М.Леушина розкрили психологічну сутність понять "зв´язне мовлення", "ситуативне" і "контекстове" мовлення та їх взаємозв´язок у процесі розвитку дитини.

Психологи (Л.С.Виготський, О.Р.Лурія та ін.) розглядають розвиток зв´язного мовлення дітей в аспекті розвитку вищих психічних функцій, зокрема її свідомості. Так, О.Р.Лурія розглядає мовлення як "основну знакову систему", через яку передається загальнолюдський досвід. Особливу увагу приділяв учений проблемі мовленнєвого опосередкування вищих психічних функцій людини, оскільки, за його словами, у процесі мовленнєвого опосередкування відбувається "інтелектуалізація", "волюнтаризація" вищих психічних функцій, тобто їх зв'язок з інтелектуальними процесами і довільним управлінням, в результаті чого вищі психічні функції стають "соціальними за генезисом, опосередкованими за своєю будовою і свідомо довільними за способом управління"[391:71]. Мовленнєве опосередкування вищих психічних функцій означає, що на різних етапах онтогенезу їх психологічна структура є різною. Так, на ранніх етапах свого розвитку вищі психічні функції спираються спочатку на зовнішні опорні знаки і протікають як низка розгорнутих операцій; на наступних стадіях вони дещо згортаються, спираючись спочатку на зовнішнє, а далі на внутрішнє мовлення. Вищі психічні функції мають різну структуру на різних етапах свого розвитку, водночас вони вирішують одне і те саме завдання різними способами відповідно до способів опосередкування [391:71]. Учений зазначає, що оволодіння словесною системою перебудовує всі головні психічні процеси у дитини. За його словами, перебудова психічної діяльності за допомогою мовлення, включення системи мовленнєвих зв'язків у

значне число процесів, що мали раніше безпосередній характер, є “важливим фактором формування тих вищих психічних функцій, якими людина відрізняється від тварини і які, тим самим, набувають характеру свідомості і довільності” [391:72].

О.Р. Лурія і його учні експериментально довели, що мовлення впливає на перцептивні процеси дітей, особливо в дошкільному віці. Мовлення, що виділяє і фіксує сигнальні ознаки подразника, є дієвим фактором уточнення сенсорного аналізу. О.Р. Лурія акцентує особливу увагу на єдності свідомості і мовлення, при цьому, розвиває положення Л.С. Виготського про те, що мовлення є “корелатом свідомості, а не мислення” [391]. У монографії “Мова і свідомість” учений пише: “Проблему свідомості слід розглядати в тісному зв’язку з проблемою мовлення, оскільки саме застосування мовлення призводить до формування таких складних процесів, які характерні для людської психіки, це процеси свідомої і довільної психічної діяльності. Будова свідомості пов’язана із словом як одиницею мовлення” [391:73]. За словами О.Р.Лурія, слово наділене предметною відносністю і значенням, що забезпечує перехід пізнання людини у новий вимір, дозволяє здійснити стрибок від чуттєвого до раціонального, тобто до можливості як позначати речі, так і оперувати речами у зовсім новому “раціональному плані”. Слово дозволяє людині, ніби виходити за межі безпосереднього сприйняття, розширювати можливості пізнання світу [391:74]. Отже, слово як “знаряддя свідомої діяльності” посідає центральне місце у формуванні людської свідомості.

О.Р. Лурія (як і Л.С. Виготський та О.М. Леонтьєв) розрізняв значення - як об’єктивно складену, стійку систему узагальнень, що стоїть за словом, і смисл - як індивідуальне значення слова, суб’єктивний аспект значення. У процесі онтогенезу структура слова, його значення і смисл змінюються, водночас змінюється і смислова, і системна будова свідомості. Отже, ми бачимо, що О.Р. Лурія зближував факт розвитку значення слова з фактом розвитку свідомості. Він писав: “Значення слова з розвитком дитини змінюється, змінюється і відображення тих зв’язків і відношень, які через слово визначають будову її

свідомості” [391:75].

Учений розкриває вікові особливості взаємовідношень свідомості і мовлення у дітей. Так, на ранньому етапі розвитку дитини, зазначає вчений, свідомість носить здебільшого афективний характер: це етап відображення емоційних зв’язків і відношень, на наступному етапі розвитку слова - як засоби відображення об’єктивної дійсності - збуджують систему практичних наочно-дієвих відношень, і лише на прикінцевому етапі свідомість набуває відволікаючого вербально-логічного характеру. Слово виконує не тільки функцію регулювання поведінки дитини, але й функцію відображення дійсності. При цьому до смислової і системної будови свідомості входять не тільки інтелектуальні, але й мотиваційно-регуляторні компоненти. Отже, як бачимо, О.Р.Лурія неабияке значення відводив свідомості, мові, мовленню і слову, оскільки вони беруть активну участь у формуванні вищих психічних функцій дитини, більше того, у формуванні дитини як індивіда, як особистості.

Низка вчених (Л.С.Виготський, О.Р.Лурія, С.Л.Рубінштейн) розглядають зв’язне мовлення як багатокомпонентний утвір. До основних елементів даної структури можна віднести: точність мовлення – знання самого предмета, об’єкта розмови; постійний контроль за відповідністю слів предметам та явищам дійсності; логічність мовлення – семантичні зв’язки між елементами не суперечать законам логіки; доречність мовлення – відповідність меті та умовам спілкування; виразність мовлення – вміння передавати настрій, почуття, емоції за допомогою таких засобів, як інтонація, жести, міміка. Формування виразності пов’язане з такими психічними процесами, які відбуваються у внутрішньому мовленні.

Відтепер з´ясуємо сутність зв´язного мовлення з лінгвістичного та лінгводидактичного поглядів. Означений аспект зв´язного мовлення досліджували І.Р.Гальперін, Г.В.Колшанький, Т.О.Ладиженська, М.Р.Львов, М.С.Рождєственський, О.В.Текучов, Л.В. Щерба та ін.

Лінгвісти (І.Р.Гальперін, Г.В.Колшанький, Л.М.Лосєв, О.В.Текучов) визначають зв’язне мовлення як відрізок, що має значну протяжність,

завершеність, розчленовується на більш чи менш закінчені частини і передає завершену тему [96,227].

Прихильники логіко-граматичного напряму в лінгвістиці справедливо вважають основним у характеристиці зв'язного мовлення єдність і взаємозв'язок змісту і форми мовлення (Б.А.Ахмедов, Р.А.Будагов, Б.М. Головін, М.Н. Єрастов). Ученими визначено якості зв'язного мовлення, серед яких нормативними прийнято вважати: мовлення точне (знання предмета), логічне (семантичні зв'язки між елементами не суперечать законам логіки), доречне (відповідність меті та умовам мовленнєвої комунікації), стисле, багате, чисте, красиве (В.Г. Колшанський, М.Н. Єрастов).

Зв'язне мовлення характеризується наявністю чотирьох груп зв'язків: логічного – співвіднесеність мовлення з об'єктивним світом і мисленням; функціонально-стильового – співвіднесеність мовлення зі сферою спілкування; граматичного – співвіднесеність мовлення зі структурою мови; психологічного – співвіднесеність мовлення з партнерами спілкування. Отже, за визначенням лінгвістів (Є.А.Барінов, Б.Н.Головін, М.Н.Єрастов, І.С.Збарський), зв'язне мовлення – це таке, в якому виявляються всі види зв'язку, що визначають співвіднесеність висловлювання об'єктивному світові, об'єкту спілкування та законам мови.

Так, Т.О.Ладиженська розглядає три значення терміна "зв'язне мовлення" в лінгводидактиці: 1) зв'язне мовлення – процес, діяльність того, хто говорить, пише; 2) продукт, результат цієї діяльності, висловлювання; 3) назва розділу роботи з розвитку мовлення [197:187]. М.Р.Львов дає таке визначення зв'язного мовлення: "Зв'язним мовленням є таке мовлення, яке організоване за законами логіки, граматики й композиції, є єдиним цілим, має тему, виконує певну функцію (переважно комунікативну), йому притаманна відносна самостійність і завершеність, розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти" [231:72]. Т.О.Ладиженська розглядає зв'язне мовлення з погляду таких притаманних йому характеристик, як функції, види, форми (функціонально – смислові, функціонально – стилістичні і композиційні).

Функції мовлення, на думку автора, - це засіб спілкування з людьми і засіб пізнавання світу. Далі у старшому віці розвивається мовлення, яке використовується для планування спільної діяльності як засіб прилучення до певної групи людей [198].

Вчені зазначають, що до трьох років мовлення дітей здебільшого ситуативне, натомість пізніше розвивається і контекстова форма мовлення. У дошкільному віці дитина оволодіває розмовним стилем (усною формою літературної мови). Т.О.Ладиженська зауважує, що спочатку дитина оволодіває діалогічним мовленням, згодом в її мовленні з'являються елементи монологічного мовлення. Розглядаючи типи текстів, композиційні форми, зазначає, що в мовленні дітей з'являються елементи описування, повідомлення і міркування [198:14-16].

Методисти (М.С.Вашуленко, Л.О.Варзацька, М.Р.Львов, М.І.Пентилюк та ін.) зв'язне мовлення розглядають як організоване за законами логіки, граматики і композиції єдине ціле, що має тему, виконує певну функцію (найчастіше комунікативну), має відносну самостійність і завершеність [59,231,287], розчленовуються на більш чи менш значущі структурні компоненти[59,287]. Лінгводидакти (Н.Д.Бабич, А.С.Зимульдінова, І.І.Ковалик, Г.В.Колшанський, В.Я.Мельничайко та ін.) визначають серед основних комунікативних ознак зв'язного мовлення: точність, доречність, багатство, виразність [23,146,169,242]. Зазначимо, що на етапі дошкільного дитинства відбувається оволодіння дитиною не тільки зв'язним мовленням, його усною формою, а й усіма, притаманними йому комунікативними якостями.

2.2. Текст як одиниця мовлення

2.2.1. Текст і дискурс, їх характеристика.

У визначені зв'язного мовлення вчені (С.І.Дорошенко, Т.О.Ладиженська та ін.) звертають увагу, з одного боку, на сам процес створення висловлювання, а з іншого, – на результат цього процесу, продукт мовленнєвої діяльності – текст. Зазначимо, що ми використовуємо термін "зв´язне висловлювання" і

“зв´язний текст” як синонімічні. Процес створення самостійного, оригінального зв’язного висловлювання неможливо об’єктивно оцінити поза розглядом продукту мовленнєвої діяльності - тексту. Звернення до теоретичних основ тексту закономірне, адже об’єктом нашого дослідження є і сам продукт мовленнєвої діяльності – зв’язне висловлювання.

Поняття “текст” належить до категорії центральних, основних понять у системі роботи з розвитку зв’язного мовлення дітей. Різноаспектний підхід до вивчення цього найвищого рівня мовної системи спричинив появу низки визначень. Сам термін “текст”, яким позначається продукт мовленнєвої діяльності, означає “тканина”, “сплетіння”, “з’єднання”. Етимологічне значення терміна точно відповідає характерові мовного утворення. У словниках ми знаходимо таке визначення: “текст – це об´єднана послідовність знакових одиниць, основними якостями якої є зв´язність і цілісність” [223:507]. ”це результат мовленнєво-мисленнєвого процесу, реалізованого автором у вигляді конкретного письмового (або усного) твору у відповідності з мотивами, метою, обраною темою, задумом та ідеєю, що характеризується певною структурою, композиційною, логічною і стилістичною єдністю” [285:239].

Науковий аналіз літератури засвідчує існування відмінності між лінгвістичним (І.Р.Гальперін, М.П.Кочерган, Л.М.Лосєва, Л.І.Мацько, О.С.Мельничук, М.Я.Плющ, З.Я.Тураєва та ін.), психологічним та психолінгвістичним (Є.М.Верещагін, Л.С.Виготський, М.І.Жинкін, І.О.Зимняя, О.О.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, Т.М.Ушакова та ін.) підходами до тексту.

Психологічні проблеми тексту вивчались О.О.Леонтьєвим, М.І. Жинкіним та ін.. О.О.Леонтьєв дає найкоротше визначення: ”Текст - це функціонально завершене мовленнєве ціле”[209:28]. Цілісність тексту, за О.О.Леонтьєвим, визначається змістом, що подається як “осмислена доцільна єдність”. М.І.Жинкін розвинув ідею внутрішньої будови тексту, оскільки найбільш повно думки людини виражаються у тексті [133]. Психолінгвістика текст трактує як модель мовленнєвої діяльності найнижчого рівня абстракції, що корелюється з моделлю мовного стандарту і є передумовою створення цієї останньої [212: 58].

Лінгвістика вбачає у тексті насамперд мовленнєвий матеріал. У лінгвістичному плані текст розуміють як “системне утворення, в якому формуються із з’єднаних речень структури на смисловій, композиційній та синтаксичній основі” [317:52]; “сукупність речень, логічно організованих для передачі завершеного змісту” [297:50].

Незважаючи на різноманітні підходи до визначення тексту, це поняття й сьогодні ще не можна вважати повністю розкритим. Упродовж останніх років у мовознавстві з’явився такий науковий напрям, як лінгвістика тексту, орієнтований на виявлення внутрішньотекстових характеристик, що описують засоби внутрішньої організації структури тексту. Виділені такі головні ознаки тексту , як зв’язність, цілісність і семантична завершеність.

Окремі тлумачення тексту знаходимо в низці дисертаційних (В.І.Бадер, В.М.Ваняркін, Н.О.Головань, Л.Д.Нечай, О.С.Ушакова) і монографічних (П.І.Білоусенко, Л.О.Варзацька, М.С.Вашуленко, І.Р.Гальперін, Б.М.Головін, Л.М.Лосєва, В.Я.Мельничайко, М.І.Пентилюк, З.Я.Тураєва, Т.М.Ушакова та ін.) досліджень. Текст – це “словесно виражений продукт мовленнєво-мисленнєвої діяльності людини, що має усну чи письмову форму”[380:107]; “витвір мовленнєвотворчого процесу, якому властива завершеність; об’єктивований у вигляді письмового документа, літературно оброблений відповідно до типу цього документа; витвір, що складається з назви (заголовку) та низки особливих одиниць (надфразової єдності), поєднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв’язку, що має визначену цілеспрямованість і прагматичну настанову” [96:18]; це – “одиниця мови, її найвище рівневе поняття після звуків мовлення (фонем), морфем, слів, словосполучень і речень, а також основна одиниця мовлення, що виражає завершене висловлювання” [59:31]; це “висловлювання, що складається з кількох речень, має певну змістову і структурну завершеність” [287:19]; це ”стилістично маркований мовленнєвий витвір, який виконує комунікативну функцію та містить функціональну закріпленість за певною сферою застосування “ [26:11]. Т.О.Ладиженська під текстом розуміє

“комунікативну одиницю більшу, ніж речення, основними ознаками якої є змістова цілісність і зв’язність” [198:188]. За визначенням М.С.Вашуленка, текст є основною одиницею мовлення, що виражає завершення висловлювання [60:31]. З.Я.Тураєва текстом називає “ деяку упорядковану чисельність речень, з’єднаних різними типами лексичного, логічного і граматичного зв’язків, здатну передавати певним чином організовану інформацію. Текст є складне ціле, що функціонує як структурно - семантична єдність” [367: 21]. За словами А.П.Загнітко, “під поняття тексту можна підвести найрізноманітніші завершені висловлювання, часто зовсім не співмірні за обсягом, побудовою, способом викладу” [137:156].

Отже, в сучасній лінгвістиці не існує єдиного тлумачення тексту, але всі дослідники, характеризуючи цю категорію, вказують на зв’язність, тематичну єдність, цілісність, інтенційність, інформативність, ситуативність, членованість, інтегративність, модальність, розгорнутість, послідовність, динамізм зображуваного і т. ін. Найважливішими з усіх ознак тексту є зв’язність і цілісність. Зв’язність – це особливості з’єднання всередині тексту його елементів, а цілісність пов’язана із смисловою єдністю [34:149]. Серед ознак, що характеризують текст як результат, є смислова цілісність (тематична єдність), комунікативна єдність і структурна єдність (див. табл. 2.1.).

Таблиця 2.1.

Цілісність і єдність тексту

Ознаки	**Категорії**
Тематична єдність	глибинний смисл тексту смислова будова логічна будова
Комунікативна єдність	комунікативний вплив естетичний вплив
Структурна єдність	граматичні категорії лексичні категорії фонологічні категорії

У лінгвістиці тексту визначено два протилежні підходи. Прихильники одного, виключаючи з визначення тексту усне мовлення, вбачають у ньому витвір мовленнєвотворчого процесу, для якого характерна завершеність, літературна обробленість (І.Р.Гальперін, О.С.Мельничук, Т.Я.Тураєва). О.С.Мельничук розмежовує поняття "текст" і "мовлення", вважаючи на те, що "мовлення як реальний вияв мовної діяльності має процесуальний характер, а текст є статистичним і предметним". І пояснює, що мовлення як процес можна перевести у форму тексту, а на основі тексту може бути з більшим чи меншим наближенням відтворено процес мовлення [244:15]. Інша позиція пов'язана з акцентуванням істотних ознак тексту, незалежно від форми його фіксації. Зокрема, М.Г.Стельмахович так визначає текст: "Зв'язний текст охоплює певну закінчену послідовність речень, поєднаних за змістом одне з одним в рамках спільного задуму автора» [353:8].

З чисельних визначень тексту, що зустрічаються у літературі і грунтуються на різних підходах до дослідження тексту, в лінгвістиці використовується дефініція, яка виділяє його онтологічні та функціональні ознаки: "Текст – це твір мовленнєвотворчого процесу, якому притаманні завершеність, об'єктована у вигляді письмового документа, літературно обробленого відповідно до типу цього документа; твір, який складається з назви (заголовка) і низки особливих одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилічтичного зв'язку, який має певну цілеспрямованість і прагматичну настанову"[96:18]. І.Р.Гальперін виділяє різновидність мовленнєвої творчості, яка на перевагу від усного мовлення має свої параметри. Загальні параметри тексту лінгвісти визначають як: вербальний, синтаксичний, семантичний [56,186,231,273]; тема, фокус, зв'язок [96,226,313,368]. Однак, на думку, І.Р.Гальперіна, ці параметри не несуть у собі дистинктивних показників тексту. Вчений вважає, що "текст –це завершене повідомлення, що має зміст, організоване за абстрактною моделлю однією із існуючих у літературному мовленні форм повідомлень (функціонального

стилю, його різновидностей і жанрів) і характерне своїми дистинктивними ознаками" [96:20]. До таких ознак І.Р.Гальперін відносить граматичні категорії тексту та форми інформативності (розповідь, міркування, опис). На думку вченого, однією з ознак, що є важливою для розуміння усного висловлювання, є членування тексту. Результатом інтеграції частин тексту є його цілісність. Членування цілого – це результат логічного осмислення співвідношення частин. Наступна ознака тексту – когезія (міжтекстові зв'язки). Це зв'язок всередині речення, між реченням і частинами надфразової єдності. Засоби когезії у тексті І.Р.Гальперін класифікує за різними ознаками: традиційно-граматичні; логічні; асоціативні; образні. Серед категорій тексту виокремлюється автосемантія, тобто форма залежності або незалежності відрізків від змісту всього тексту. Особливу самостійність тут мають сентенції – узагальнення, які можуть бути лише опосередковано поєднані з описами. Автор зауважує, що практично кожен текст пов'язаний з ретроспекцією або проспекцією. Для будь-якого висловлювання характерні ознаки модальності. Категорії тексту переплетені та взаємообумовлені. Текст може розглядатись як ізольовано, так і у взаємовідношенні його частин (синтезуючий або інтегруючий). Результатам інтеграції однієї з категорій тексту слугує завершеність, що тісно пов'язана з назвою та змістовою цілісністю тексту.

Поряд з поняттям „текст" у науковий обіг уведено поняття „дискурс". Більше того, вчені (Ю.Н.Караулова, А.Е.Кібирик, В.В.Красних та ін.) розглядають текст як одиницю дискурсу, оскільки текст безпосередньо пов'язаний з екстралінгвістичною реальністю. Зазначимо, що термін „дискурс" використовується у різних значеннях, а саме: він асоціюється з усіма виявами комунікації в суспільстві; його розглядають як носія різних типів інформації в комунікації, як вияв культурної комунікації; подекуди дискурс асоціюють з типами і формами мовлення, принципами побудови повідомлення, як функціональний стиль, різновид мовлення і т.ін.

По-різному вчені визначають і феномен „дискурс": як „мовленнєве висловлювання у всій повноті свого виразу (вербального, невербального,

паралінгвістичного) з урахуванням усіх екстралінгвістичних факторів (соціальних, культурних, психологічних), що є суттєвими для успіху в мовленнєвій взаємодії”[164]; „комунікативна ситуація, що включає свідомість комунікантів, і текст, який вони створюють у процесі спілкування”[168]; „вербалізована мовленнєво-мисленнєва діяльність як сукупність процесу і результату, якій притаманні як власне лінгвістичні, так і екстралінгвістичні плани”[186:116]. Найбільш широке тлумачення дискурсу дає Ф.С.Бацевич на основі узагальнення різних визначень: „дискурс – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, письмову, паралінгвістичну), відбувається у межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом „форм життя, залежних від тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів”[34:138].

Як бачимо, Ф.С.Бацевич розуміє дискурс як сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов’язаних з пізнанням, осмисленням і презентацією світу мовцем і осмислення мовної картини світу адресанта слухачем, тобто пов’язує дискурс із процесом комунікації.

Автор порівнює відповідність складників тексту і дискурсу [34:147].

Текст	**Дискурс**
1.Предикативна одиниця 2.Висловлювання 3.Діалогічна єдність (мікротекст) 4.Абзац 5.Макротекст	1.Мовленнєва дія або мовленнєвий акт 2.Комунікативний хід 3.Інтеракція 4.Трансакція 5.Макродіалог (мовленнєва подія)

На думку Ф.С.Бацевич, текст – це ніби „застигший” дискурс; це дискурс, який зупинили, вилучивши з них живі обставини, учасників з їхніми

психологічними, психічними, когнітивними, соціальними особливостями, часом, місцем, обставинами спілкування. У тексті, на відміну від дискурсу, не виявляються паралінгвістичні засоби. Текст – одиниця лінгвістичного аналізу, дискурс комунікативного. Текст і дискурс можна розглядати як відповідники „речення” і „висловлювання”. Текст – одиниця лінгвальна, дискурс – соціолінгвальна, інтерактивна (і трансактивна) [34:148].

Найбільш поширену характеристику ознак феномена „текст” подає В.В.Красних, а саме:

- це вербально і знаково зафіксована „реакція” на ситуацію;

- опосередковане і вербалізоване відображення ситуації;

- мовленнєво-мисленнєвий продукт, якому притаманна смислова завершеність та інформаційна самоздатність;

- мовленнєво-мисленнєвий продукт, якому притаманна тематична, структурна і комунікативна єдність;

- те, що об’єктивно існує, матеріальне, те, що піддається фіксації з допомогою екстралінгвістичних засобів;

- особлива предикативна одиниця, якщо під предикацією розуміти вербальний акт, з допомогою якого автор інтерферує в оточуючу дійсність картину світу, що відображається в його свідомості, результатом його є зміна об’єктивно наявного реального світу;

- те, що змінює довкілля, екстралінгвістичну реальність самим фактом свого існування;

- з точки зору формально-змістової структури і виокремлення в дискурсі, текст є мовленнєве висловлювання, яке починається реплікою, яка не має вербально вираженого стимулу, а закінчується останньою вербально вираженою реакцією на стимул (вербальний чи невербальний)[186:123].

Отже, дискурс і текст пов’язані між собою як процес і його результат. За словами Ф.С.Бацевич, як „зупинений”, „вичерпаний” дискурс, текст перетворюється на структуру з певними характеристиками. Водночас, потрапляючи до „споживача”, текст наповнюється особистісними інтенціями і

смислами цього споживача і стає джерелом творення нових дискурсів[34:149].

Отже, як бачимо з аналізу літератури, поняття дискурс є значно ширшим поняттям, ніж текст, який називають „структурною одиницею" дискурсу. У цьому зв'язку зауважимо, що у запропонованому дослідженні ми оперуємо поняттям текст, який імпонує рівню мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку і використовується як предмет навчання дітей різних видів розповідей (зв'язних висловлювань) як на іграх-заняттях, так і в процесі мовленнєво-ігрової діяльності.

У лінгвістичній літературі використовують чисельні терміни, що визначають основну одиницю зв'язного мовлення, текст: складне синтаксичне ціле (Г.О.Золотова, Л.М.Лосева, О.М.Пешковський); надфразові єдності (І.К.Білодід, Л.А.Булаховській, О.І.Москальська); синтаксична єдність (В.Л.Рінберг); компонент тексту (І.О.Фігуровський); прозаїчна строфа (Г.Я.Солганік).

Використовуючи різні терміни, всі дослідники однозначні в тому, що одиниця мовлення становить групу лексично й граматично завершених речень, які тісно пов'язані за змістом. Здебільшого виокремлюють два основних об'єкти лінгвістики тексту: макротекст і мікротекст [257:13]. Під макротекстом розуміють ціле мовленнєве утворення, під мікротекстом – його основну структурну частину, що поєднує низку речень – надфразова єдність (складне синтаксичне ціле, предикативне висловлювання і т.ін.). За визначенням І.Р.Гальперіна, надфразова єдність – це "суцільна структурна єдність, що складається більше, як з одного речення, характеризується смисловою цілісністю в контексті зв'язного мовлення та є частиною завершеної комунікації" [96:69].

З.Л.Тураєва пропонує таке визначення: " надфразова єдність це відрізок тексту (усного або письмового), що характеризується відносною змістовою та функціональною завершеністю, тісними логічними, граматичними та лексичними зв'язками, що об'єднуються його складовими" [367:116]. Є.О.Реферовська зазначає: "Текст як продукт мовленнєвої діяльності

обов'язково має лінгвістичну форму і будується зі слів, речень, надфразових єдностей, відрізків тексту, які містять окремі відносно самостійні частини, що тісно пов'язані між собою загальною сюжетною лінією" [313:42]. Отже, текст - це структурований комплекс, який складається із серії речень, що тісно пов'язані змістом і засобами: лексичними, граматичними та інтонаційними. Надфразова єдність становить основу будь-якого висловлювання. О.А.Нечаєва до монологічних висловлювань відносить "мовленнєві одиниці понадфразового рівня" – опис, розповідь та міркування, до діалогічних – запитання і спонукання [262]. Російський науковець В.В.Одинцов монологічно організоване мовлення розподіляє на два ряди послідовностей – аргументивні та зображувальні. До першого ряду входять такі види логічних єдностей, як визначення – пояснення та умовисновок – міркування, до другого – характеристика – опис та повідомлення – розповідь [272]. Монологічному тексту властива також чітка тема – рематичний зв'язок між реченнями та частинами висловлювання [222:46].

Серед способів поєднання самостійних речень у складі синтаксичної єдності - мінімального тексту чітко вирізняються два: ланцюговий (послідовий) і паралельний (за Г.Я.Солганіком). За ланцюговим способом зв'язок полягає в тому, що перший елемент попереднього речення стає вихідним пунктом наступного і вимагає подальшого розгортання думки [348:51].

Безперервність руху, ланцюг думок у зв'язному мовленні вчені пов'язують з теорією "актуального членування речення" (В.В.Виноградов, Г.К.Крушельницька, Г.Л.Солганик та ін.). Ця теорія виокремлює "вихідний пункт" або " ядро висловлювань" (тема і рема; "дана" і "нове"). Слід зауважити, що Г.Л.Солганик уважає такий тип зв'язку характерним для дитячого мовлення, тому дошкільників ми насамперед навчаємо цього способу висловлювань. Означений тип зв'язку між реченнями найбільш характерний для текстів-міркувань і розповідей. При паралельному зв'язку суджень рух думки може мати зіставний характер. Судження не розвиваються одне з одного, а зіставляються завдяки спільності одного з елементів їх структури

[348:33]. Такий тип характерний для описів [348:33]. Н.О.Турмачова, крім ланцюгового та паралельного, виділяє й інші типи граматичного зв'язку: променевий, приєднувальний та ситуативний. Способи зв'язку надфразової єдності у висловлюванні характеризують його зв'язність. Розуміння суті зв'язності розкривається завдяки мовної спостережливості. Певне місце у мовній спостережливості посідає кодування і декодування семантичної сторони слова в тексті. Воно відбувається в образах і поняттях відповідно до завдань інформації. Щоб зрозуміти повідомлення, реципієнт повинен його декодувати, тобто адекватно вкласти його у зміст своїх уявлень і понять. У декодувані бере участь не тільки мовленнєве спілкування, хоча воно і є основним, а й уся система відносин особистості з навколишнім світом, зауважує Б.Ломов [368].

Процес декодування слів і тексту потребує досить складних розумових операцій – аналізу і синтезу різноманітних ознак, зіставлення і порівняння окремих фрагментів повідомлення, створення гіпотез про загальний зміст, а то й виходу за межі тексту з переходом до підтексту, оцінка прихованих у тексті мотивів змісту всієї інформації. У цьому процесі важливою умовою розуміння тексту загалом є розкриття внутрішнього, прихованого його змісту, що міститься в окремих фрагментах повідомлення.

Отже, ми розглянули сутність і характеристику тексту як одиницю мовлення, як зв'язне висловлювання, зв'язне мовлення, яке в подальшому виступить предметом нашого дослідження.

Проаналізуємо наявні дослідження з розвитку і засвоєння дітьми зв'язного мовлення (тексту) в молодшому шкільному віці. Формування зв'язного мовлення учнів молодших класів вивчали такі вчені: Л.О.Варзацька, М.С.Вашуленко, А.С.Зимульдінова, М.Р.Львов, В.Я.Мельничайко, М.С.Рождественський, В.Л.Рінберг, В.А.Трунова, В.Л.Усатенко та ін. Так, А.С. Зимульдінова вказує на те, що до шести років у дітей формується готовність зв'язно говорити на певну тематику, враховувати окремі компоненти мовленнєвих ситуацій. Спрямованість на навчання зв'язного мовлення шестирічок має відповідати потребам їхніх зростаючих психічних сил, - вважає

вчена, воно розвивається у процесі оволодіння дітьми різними функціями мовлення, її стилями і типами. Вчена доводить значну роль дидактичних ігор як стимулювального засобу в розвитку зв'язного мовлення шестирічок. За А.С. Зимульдіновою, методика проведення таких ігор полягає у досконалій підготовчій роботі над змістом і мовленнєвим оформленням зв'язного висловлювання. Завдання виконуються під час гри чи ігрової ситуації, в ході якої дитина з цікавістю відкриває для себе нові знання і способи дій. Неабиякого значення надає дослідниця створенню учителем мовленнєвої ситуації з опорою на унаочнення. Спираючись на інтуїтивне сприйняття учнями предметної чи сюжетної картинки, вчитель може створювати такі ситуації, які спонукають дітей до безпосередніх зв'язних висловлювань [146].

М.Р. Львов досліджував методику навчання дітей молодшого шкільного віку зв'язного мовлення. Дослідник вказує на те, що необхідно постійно створювати такі ситуації для учнів, щоб вони відчували задоволення, радість від своїх розповідей, переказів, повідомлень. Мовлення молодшого школяра не повинне бути лише навчальною вправою, а засобом самовираження, предметом радості і гордості, тоді оволодіння монологічним мовленням буде результативним. М.Р. Львов виокремлює види зв'язного мовлення, якими оволодівають учні молодших класів. Це розгорнуті відповіді на запитання; різні текстові вправи, пов'язані з аналізом прочитаного; усний переказ прочитаного (у різних його варіантах); перебудова поданих учителем текстів (вибіркові перекази, творчі форми переказу, інсценування розповідей і т.ін.). Вчений визначив типи вправ із зв'язного мовлення за ступенем самостійності учнів, як-от: вправи за зразком учителя (твори, усний переказ прочитаного); за конструктивним завданням (перебудова поданого вчителем тексту); творчі роботи (усні розповіді, імпровізації, драматизація) [231].

Початкове ознайомлення з особливостями тексту в І-ІІІ класах на уроках з розвитку зв'язного мовлення досліджувалось В.Я. Мельничайком [243]. Учений зазначає, що в початкових класах розпочинається і проводиться систематична робота, спрямована на аналіз і осмислення текстів. Як і всіляка інша, робота над

усвідомленням закономірностей зв’язного мовлення має бути органічним поєднанням аналізу і синтезу - спостереження готових текстів і створення власних висловлювань. На думку В.Я. Мельничайка, дитина повинна зрозуміти, що будь-яке зв’язне висловлювання має бути логічним і послідовним. Формування вміння зв´язно висловлюватись необхідно започатковувати на перших етапах шкільного навчання. Першокласники повинні вміти складати речення, переказувати тексти або розповісти про щось кількома послідовними словами, пов’язаними між собою реченнями. Водночас ведеться робота і в іншому напряму - на матеріалі готових текстів, які в навчальному процесі служать зразком логічної, послідовної, зв’язної розповіді. В.Я. Мельничайком були визначені шляхи оволодіння учнями молодших класів усним мовленням. Автор пропонує систему вправ, які підводять, власне, до складання творчих розповідей: від слова до словосполучення, речення, тексту [243].

На значення мовленнєвих ситуацій у розвитку комунікативного спілкування вказувала В.А. Трунова. Вчена доводить, що штучно створені мовленнєві ситуації утворюють на занятті атмосферу спілкування, співбесіди, обміну думками, дають змогу дітям скласти різного роду розповіді, пояснення, міркування [364].

В.А. Трунова досліджувала використання текстів на уроках з розвитку зв’язного мовлення і на цій основі визначила вимоги до дібраних для слухання текстів, а саме: тексти мають бути невеликими за обсягом; художньо довершеними; доступними для дітей за змістом; з простою, але багатою мовою; близькі дитячому досвіду. Важливо, зауважує автор, щоб вміло прочитаний вчителем текст був прекрасним зразком для наслідування правильної вимови, ефективним прийомом навчання зв’язного мовлення [364]. Отже, у початковій шкільній лінгводидактиці розвиток зв’язного монологічного мовлення посідає одне з найважливіших місць обширної системи мововиробництва. Крім того, воно виступає об’єктивним показником не лише мовленнєвого розвитку дітей - шестирічок, а й розумового розвитку в цілому.

Дисертаційні дослідження з проблем розвитку мовлення останнього

десятиріччя розкрили зрослі можливості мовленнєвого розвитку школярів у тісному взаємозв'язку з їх мовною освітою. Так, у дослідженні М.Є.Львової знаходимо методичне вирішення використання картин з метою розвитку зв'язного мовлення у початковій школі. Навчанню школярів будувати тексти-описи присвячені дослідження К.Н.Бикової, В.О.Собко, тексти-міркування А.Г Гелетової, І.А.Головко, тексти різних типів Л.М.Міненко, О.П.Глазова, Г.Т.Шелехова, Лазаренка Н.І., В.І. Бадер, М.О.Орап.

Формуванню в учнів початкової школи умінь складати тексти-описи присвячене дисертаційне дослідження В.О.Собко [343]. Автором розроблено систему вправ, спрямовану на навчання будувати описи в залежності від мети висловлювання. В.О.Собко вважає, що ефективність навчання складати тексти-описи досягається шляхом формування і вдосконалення у школярів специфічних умінь, що сприяють засвоєнню такого типу мовлення: відбувається розвиток зв'язного мовлення на функціонально-стилістичній основі. У дослідженні І.А.Головко [109] виявлено умови реалізації системного підходу до навчання молодших школярів складати твори логічного типу. Автором визначено коло логічних та лінгвістичних відомостей про текст-міркування, засвоєння яких допомагає формувати вміння продукувати такі твори протягом навчання в початковій школі. Дослідницею розроблено системний підхід до формування в молодших школярів умінь і навичок складати твори-міркування. У дисертаційному дослідженні О.П.Глазової розглядається процес формування в учнів текстотворчих умінь і навичок з опорою на отримані знання в початковій школі та подальший розвиток зв'язного мовлення на засадах наступності у навчанні п'ятикласників складати зв'язні висловлювання різних типів і стилів [103]. Комплексний підхід до розвитку мовлення першокласників запропонований у дослідженні М.О.Орап [274]. Автором визначено умови формування і розвитку мовленнєвої діяльності в період навчання грамоти та забезпечення їх реалізації в навчальному процесі. Використання у процесі розвитку мовлення ієрархічно побудованого комплексу мовленнєвих ситуацій, на думку автора, обумовило

виникнення реально діючої мотивації мовленнєвої діяльності першокласників, що змінило репродуктивний характер процесу розвитку мовлення і посилило комунікативність мовлення. Дослідження В.І.Бадер розкриває закономірності розвитку зв'язного мовлення молодших школярів у функціонально-стилістичному аспекті. Автор зазначає, що основним засобом розвитку стилістично диференційованого мовлення молодших школярів є вправи репродуктивного, конструктивного та творчого типу, які спрямовані на практичне засвоєння стилістичних умінь і навиків [24].

Отже, ми бачимо, що проблема розвитку зв'язного мовлення в учнів молодших класів досліджена досить повно. Відтепер проаналізуємо дослідження з розвитку зв'язного мовлення у дошкільній лінгводидактиці.

2.3. Дослідження зв'язного мовлення в дошкільній лінгводидактиці

Проблема розвитку зв´язного мовлення дітей дошкільного віку була предметом дослідження багатьох учених різних країн. А саме, російських учених (А.М.Бородич, Л.В.Ворошніна, Н.Ф.Виноградова, В.В.Гербова, Е.П.Короткова, Є.І.Тихеєва, Н.Г.Смольникова), молдавських (М.С.Лаврик) білоруських (Н.С.Старжинська), таджицьких (С.Л.Алієва, Н.Н.Насруллаєва та ін.), прибалтійських (Р.П.Боша та ін.), в'єтнамських (Ле Тхи Ань Тует) учених.

Проблема розвитку зв'язного мовлення досліджувалась і в Україні у 60-х 80-х роках такими вченими, як А.А.Зрожевська, О.М.Лещенко, Н.П.Орланова.

Особливо активізувались дослідження означеної проблеми в 90-х роках ХХ ст. і на початку ХХ1 ст. під керівництвом А.М.Богуш (О.І.Білан, С.В.Ласунова, Н.В.Малиновська, Т.Г.Постоян, Г.В.Чулкова, С.К.Хаджирадєва, Л.І.Фесенко та ін.), а також у педагогічному напрямі (В.Г.Захарченко та ін.).

Досліджено такі аспекти зв´язного мовлення: навчання розповідання за дидактичними картинками та ілюстраціями (О.І.Білан, Н.В.Гавриш, Л.І.Глухенька, Н.Ф.Виноградова, Н.Г.Смольнікова, Е.М.Струніна та ін.), за іграшками (А.М.Дементьєва та ін.), навчання описових розповідей (В.В.Гербова, А.А.Зрожевська, С.В.Ласунова та ін.), переказування художніх

творів (Р.П.Боша, О.М.Лещенко, Ле ТхиАнь Тует, Н.В.Малиновська, Н.П.Орланова та ін.), навчання творчих розповідей (Л.І.Березовська, Н.В.Водолага, Л.В.Ворошніна, Н.В.Гавриш та ін.), за текстами казок (С.Л.Алієва, Н.Н.Насруллаєва, Л.І.Фесенко та ін.), у продуктивній діяльності (Т.Г.Постоян та ін.), розвиток пояснювального мовлення (Н.І.Кузіна та ін.), діалогічного мовлення (Н.І.Луцан, Е.І.Матецька, Т.Слама-Казаку, С.К.Хаджирадєва, Г.В.Чулкова та ін.), в ігровій діяльності (Б.Ф.Контаутене, В.Г.Захарченко, Н.В.Савінова та ін.). Розглянемо результати досліджень за основними напрямами.

Навчання дошкільників розповіді досліджувала Н.Ф.Виноградова[68]. Автор зазначає, що робота вихователя з розвитку монологічного мовлення дітей на основі ознайомлення з природою може будуватись як навчання їх таких видів розповідей: 1) сюжетна розповідь на ґрунті безпосереднього сприймання чи праці у природі; 2) сюжетна й описова розповіді на основі узагальнення знань, одержаних у результаті бесід, читання книг, розглядання картин; 3) описова розповідь, побудована на підставі різних пір року, описування пейзажних картин; 4) описова розповідь про сезон загалом; 5) описова розповідь про окремий предмет чи явище природи. Автор доводить, що складання сюжетних оповідей про природу дається дітям значно легше, ніж складання описових. Поштовхом до складання сюжетної розповіді про природу слугують різноманітні враження дітей, які вони одержують під час прогулянок, екскурсій, праці. Вчена ввела в методичний обіг такі види творчих розповідей, як складання розповідей-етюдів та розповіді-мініатюри про предмети і явища природи, це невеликі образні описи особливо виразних об´єктів та явищ природи, своєрідна словесна замальовка. Н.В.Виноградова зауважує, що розвитку зв´язного мовлення сприяє також розв´язання мовленнєвих логічних задач. Дітям доводиться шукати відповіді на запитання, продовжувати розпочату розповідь-загадку про природу [68].

Формуванню уявлень про типи висловлювань у дошкільників присвячена дисертаційна робота Л.Г.Шадріної [397]. Проведене дослідження показало

можливість і необхідність внесення до програми виховання і навчання дошкільників, починаючи з молодшої групи, завдань з формування зв´язного мовлення, вміння будувати самостійні висловлювання різних типів. Дослідження спрямоване на формування комунікативних і мовленнєвих умінь дітей. Для цього використовувались мовленнєві ігри, які завершувались спільним складанням розповіді [397].

Дослідження Е.М.Струніної доводить, що в молодшому дошкільному віці можна розпочинати формувати зв´язне мовлення, використовуючи ланцюговий займенниковий зв´язок та деякі елементи синонімічної заміни слів і словосполучень. Це допоможе дітям правильно формулювати речення при побудові зв´язного висловлювання. Вчена вважає, що важливою передумовою розвитку зв´язного мовлення у молодших дошкільників є спільна розповідь за логіко-синтаксичною схемою, що розвиває у дітей уявлення про різні типи висловлювання (опис, повідомлення) та їх структуру [355].

Одним із завдань дослідження А.А.Смаги було визначення місця і ролі лексичної роботи у формуванні вмінь будувати зв´язне висловлювання дошкільниками. Нею використовувавсь асоціативний експеримент у всіх вікових групах. У процесі експерименту було доведено, що використання асоціативного методу допомогло розкрити перед дітьми змістові зв´язки між словами і дало вихід у мовленнєвий контекст. Дослідниця підтвердила, що вибір реакції дитини у відповідь на слово-стимул залежить від віку, її індивідуальних особливостей, інтелектуального та мовленнєвого розвитку [338]. Л.А.Колунова довела, що діти дошкільного віку можуть розрізняти значення слова залежно від змістових відтінків, які дають їм додаткові емоційно-оцінні характеристики. Навчаючись доцільному вживанні слів у словосполученнях та реченнях, дошкільники використовують набуті навички добору доречних мовних засобів при складанні своїх розповідей і казок, що є необхідною умовою розвитку зв´язного мовлення. Спеціально організована лексична робота, спрямована на формування у дошкільників умінь добирати

лексичні засоби, розглядалась ученою у контексті довільності побудови зв´язного висловлювання. Автором розроблено систему мовленнєвих ігор та вправ. Дослідження Л.А.Колунової переконливо довело, що мовленнєві ігри і вправи з одного боку, якісно формують словник, а з іншого, вони є важливим підготовчим етапом для розвитку зв´язного монологічного мовлення [173].

У дисертаційному дослідженні Н.Г.Смольникової [342] доведено можливість формування у старших дошкільників умінь будувати тексти структурно правильно, використовуючи при цьому різноманітні зв'язки між реченнями і частинами висловлювання. Використання таких зв'язків не тільки забезпечує розвиток зв'язного мовлення, а й сприяє розвитку словника та граматичної будови мовлення. Автором доведено, що формування у процесі навчання навичок самоконтролю забезпечило довільність та усвідомленість у побудові розгорнутого монологічного висловлювання дошкільників. У дослідженні характеризуються особливості побудови різного виду тексту дітьми шостого року життя. Доведено, що усвідомлення категоріальних ознак тексту відіграє велику роль у становленні зв´язного монологічного мовлення [342]. Е.П.Короткова запропонувала авторську методику навчання творчої розповіді дітей в дошкільному закладі: це а) побудова розповіді з опорою на зразок педагога за умови заміни в ньому описових елементів відповідно до творчого завдання; б) складання казок про іграшки – ляльки; в) творчі завдання за змістом сюжетних картин [179]. Дослідження О.О.Смирнової присв´ячені формуванню зв'язного мовлення старших дошкільників у процесі розповідання за серією сюжетних картинок [340]. У процесі розповіді (індивідуальній та колективній) за серією картинок у дітей формувались уміння поєднувати змістові частини висловлювання, зберігаючи структуру тексту, використовувати різноманітні зачини розповіді, синонімічні заміни при назві героїв, їхніх дій і станів. Аналіз результатів проведеного О.О.Смирновою дослідження засвідчив, що у висловлюваннях дітей стала більш чітко прослідковуватись сюжетна лінія, визначились змістові частини розповіді при переході від картинки до картинки, виокремилась структурна організація тексту

(початок, середина, кінець), виявились уміння використати різноманітні засоби зв´язку між змістовими частинами висловлювання [340].

Окремі міркування щодо навчання дошкільників розповіді висловлені А.М.Дементьєвою (А.М.Бородич). Автор описує методику навчання розповіді-опису за спостереженням, картинами і іграшками, наводить прийоми навчання, серед яких: зразок розповіді вихователя, план розповіді, складання розповідей за частинами, колективний аналіз плану, запитання до дитини, яка відповідає, і до групи дітей, підказка, вказівка, оцінка дитячої розповіді і т. ін.[118].

Дослідження В.В.Гербової було присвячене навчанню дошкільників зв'язного описового мовлення у природній навчально-мовленнєвій ситуації. Вчена радить використовувати заняття типу "відкриття виставки". На її думку, "виставки" відтворюють ситуації, в яких висловлювання дітей та їхня поведінка максимально наближені до тих, що існують у житті. Вони відповідають потребі старшого дошкільника в активному спілкуванні з оточуючими. Заняття такого типу дисциплінують дітей, вчать їх культури спілкування. В.В.Гербова довела, що обшар дитячого висловлювання залежить від особливостей об'єкта, що описується [99].

А.А. Зрожевська, досліджуючи формування зв'язного описового мовлення в середній групі дошкільного закладу, відзначає, що врахування мотивації особливо важливе в цей початковий період формування описових висловлювань [149]. Автором розроблено зміст і методику навчання, що базувалася на послідовності ознайомлення з предметом опису, застосуванні різних видів опису; передбачало формування в дітей елементарних знань про структуру і функції описового тексту; поетапний розвиток мовленнєвих умінь і навичок, які забезпечують структурну оформленість тексту, навчання послідовного мовлення та розкриття мікротем; використання різних засобів зв'язку між реченнями тексту. Дослідження підтвердили необхідність формування у дітей п'ятого року життя елементарних знань і уявлень про структуру тексту, мікротеми і способів їх зв´язку між частинами висловлювання. У процесі навчання діти спочатку вчились описувати

предметні картинки, іграшки, сюжетні картинки; пізніше вводилось «словесне малювання». При цьому, в дітей формувалось уявлення про структуру і функції описового тексту, про послідовне виділення і розкриття мікротем, використання різноманітних міжтекстових зв´язків. А.А.Зрожевська довела, що діти середнього дошкільного віку можуть чітко виділяти структурні частини опису, розкриваючи мікротеми, користуючись різноманітними способами зв´язку між частинами висловлювання, а також у порівняльному описі. Автор зазначає, що ефективність навчання мовлення підвищується, якщо поставити дитину в умови однотипні з природними, якщо її мовленнєві висловлювання наближаються до тих, що існують у житті, якщо задовольняється потреба в комунікації [149].

У дисертаційному дослідженні С.В.Ласунової подано новий підхід до проблеми формування творчих і репродуктивних різновидів опису з урахуванням емоціогенності предмета опису та ситуації мовлення [206]. Автором виявлено складну систему непрямих залежностей між показниками зв’язності мовлення, емоціогенністю ситуації висловлювання та оригінальністю створення ідеальних моделей предмета висловлювання. Основними різновидами мовленнєво-описової діяльності були: описи-коментування, описи-коннотації, описи-моделювання, описи-ілюстрування, описи-комбінування, описи-варіації та описи-проектування. С.В.Ласуновою окреслено когнітивно-афективні аспекти української народної іграшки як засобу розвитку описового мовлення старших дошкільників. Визначено педагогічні умови та стадії розвитку зв’язного монологічного мовлення описового типу [206].

Дослідження Н.П.Орланової було спрямоване на навчання дітей старшого дошкільного віку творчого розповідання. Творче розповідання розглядалося вченою як уміння дітей самостійно створювати нові образи, ситуації, дії і висловлювати все це в логічно послідовному оповіданні сюжетного чи описового характеру. Н.П. Орланова вчила дітей старшої групи складати розповіді про іграшки, за картинками, на тему за планом вихователя; в підготовчій групі - складати сюжетні реалістичні розповіді із самостійним

складанням плану до теми, запропонованої вихователем; розповіді за самостійно обраною темою, казки про тварин, тексти інсценівок для театру іграшок, описові розповіді про природу. Вчена пропонує давати дітям завдання у такій послідовності: 1) придумування дітьми фантастичних дій героя, охарактеризованого вихователем; 2) складання казки на запропоновану тему; 3) самостійне придумування і теми, і сюжету казки. Автор науково обгрунтувала використання прийомів навчання дітей творчих розповідей: зразок розоповіді вихователя, план розповіді; повторення розповіді товариша, додаткові запитання, попередня конкретизація завдання для пасивних дітей, пояснення дітям завдання "придумай". Вченою доведено, що у процесі послідовних систематичних занять під керівництвом вихователя діти старшого дошкільного віку набувають умінь складати казки: створюють сюжети на основі комбінації елементів своїх знань та уявлень, наперед планують творчу роботу, використовують відповідні мовні засоби (художній зачин, повторення, приказки, прислів´я, римування) [275].

Об´єктом дослідження Н.В.Малиновської була лінгводидактична спадщина С.Ф.Русової [235]. Автор поставила за мету експериментально перевірити дієвість авторської методики С.Ф.Русової щодо навчання дітей переказувати художні тексти та нині чинної, що стала традиційною в дошкільних навчальних закладах. Здійснене автором дослідження виявило ефективність і перевагу в навчанні дітей переказів авторської методики С.Ф.Русової над традиційною, тобто переказ дітьми тільки добре знайомих творів [235].

Складанню творчих розповідей дітей старшого дошкільного віку за змістом художніх творів присвячене дисертаційне дослідження Л.В.Ворошніної. Основним завданням дослідження було з'ясування ролі мотивів у побудові зв'язного висловлювання. Л.В.Ворошніна пропонувала дітям різні творчі завдання на переконструювання композиції літературного твору: змінити назву, сюжет, героїв або залишити героїв і змінити пори року, обстановку і т.ін., керуючись різними мотивами, запропонованими вихователем

[79].

Розвитку мовленнєвої творчості у дошкільному дитинстві присвячена докторська дисертація Н.В.Гавриш [92].У роботі представлено концептуально-методичний підхід до розв´язання проблеми розвитку мовленнєвотворчої діяльності дітей дошкільного віку. Дослідниця науково обґрунтувала і опрацювала лінгводидактичну модель стимулювання та розвитку мовленнєвої творчості, що поєднує художньо-естетичний, мовленнєвий, інтелектуально-творчий і особистісний компоненти, довела ефективність її використання. Н.В.Гавриш систематизувала й узагальнила дані щодо типології мовленнєвотворчої діяльності дітей дошкільного віку в ситуаціях спеціального навчання та ініціативної творчості, визначила її роль та характер взаємозв´язку з різними видами дитячої художньої діяльності, критерії оцінки та показники розвитку. Результати дослідження підтвердили ефективність роботи з розвитку мовленнєвотворчої діяльності старших дошкільників, в якій поєднується мовленнєвий, художньо-естетичний, інтелектуально-творчий та особистісний компоненти в умовах, сприятливих для розвитку творчості [92].

Дисертаційні дослідження Н.Н.Насруллаєвої та С.А.Алієвої висвітлюють специфіку та характер впливу таджицьких казок на розвиток зв’язного мовлення старших дошкільників. С.Л.Алієва визначила два основні шляхи розвитку рідного мовлення дітей за допомогою мови казок: збагачення активного словника назвами предметів, їх властивостями з опорою на предмети власної образотворчої діяльності; впровадження в життя, побут дітей позитивних національних традицій, посилення уваги до організації народної гри для виховання любові до рідної мови [2].

У дисертаційному дослідженні Л.І.Фесенко розкриваються умови формування монологічного мовлення дітей засобами української народної казки. Автор пропонує альтернативний варіант навчання дітей української мови як другої за теоретично обгрунтованою та експериментовано апробованою методикою розвитку українського зв’язного мовлення дітей (за діалогічним типом мовлення). Стрижнем запропонованої системи розвитку українського

монологічного мовлення дітей було застосування діалогічного типу навчання, який взаємопов'язує всі етапи навчання, сприяє формуванню не лише монологічного, а й діалогічного, тобто зв'язного мовлення загалом [385].

Предметом дисертаційного дослідження Т.Г.Постоян було обрано процес навчання дітей старшого дошкільного віку зв'язного мовлення у продуктивно-творчій діяльності [302]. Оскільки особистість розвивається і формується в різних видах діяльності, що тісно взаємодіють між собою, то розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку, на її думку, залежить від того, наскільки раціонально поєднуються різні види діяльності в мовленнєвій практиці, від активності дитини у процесі виконання цих видів діяльності. У процесі дослідження автором було визначено стадії послідовного розвитку зв΄язного мовлення дітей, як-от: інформаційно-змістова стадія, у процесі якої здійснювалося збагачення знань дітей щодо національних традицій, свят, обрядів; технологічно-продуктивна, у процесі якої діти занурювалися в різні види образотворчої діяльності; стадія описових розповідей з використанням образних виразів і фольклору (сюжетні та творчі розповіді). Т.Г.Постоян встановила, що змістовність та композиційна структура розповідей залежить від попереднього чуттєвого досвіду дітей; тип розповіді визначається рівнем розвитку словника дітей; самостійність побудови розповіді визначається наявністю знань з відповідної теми, рівнем розвитку словника та мовленнєвої активності дитини [302:13-14].

В.Г.Захарченко вивчала розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників засобами сюжетно-рольової гри. Автор довела, що розвиток специфічних компонентів сюжетно-рольової гри, а саме: зміст, рольове спілкування, ігрові дії, сюжетоскладання є ефективним засобом формування зв'язного мовлення дітей , що визначає мовленнєвий матеріал та забезпечує практику мовленнєвого спілкування на основі ігрових стосунків адекватних ситуацій гри. Дослідниця зазначає, що провідною умовою розвитку зв'язного мовлення дітей у грі стало забезпечення активної мовленнєвої діяльності в ході рольового міжособистісного спілкування, збагаченого проблемно-ігровими

ситуаціями, допоміжними атрибутами у вигляді схематичних моделей розповіді; ігрових дій різних форм; сюжетоскладання як способу побудови гри, що вимагало зв'язного мовлення дітей як у формі діалогу, так і у формі монологу [140].

Отже, проблема розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку не є новою в дошкільній лінгводидактиці. Водночас зауважимо, що в проаналізованих нами дисертаційних дослідженнях провідною формою навчання дітей зв'язного мовлення виступили організовані заняття з розвитку мовлення, на яких навчали дітей окремих аспектів зв'язного мовлення, і лише подекуди були задіяні ігрові методи і прийоми розвитку мовлення дітей, що і спонукало нас звернутися до мовленнєво-ігрової діяльності як засобу розвитку зв'язного мовлення.

Висновки з другого розділу

У розділі розкрито теоретико-методичні засади розвитку зв'язного мовлення дітей на етапі дошкільного дитинства; охарактеризовано сутність феномена „зв'язне мовлення" з психологічних і психолінгвістичних позицій. Проаналізовано поняття „текст" і „дискурс", показано їх співвідношення; подано аналіз досліджень проблеми розвитку зв'язного тексту в учнів початкових класів та дітей дошкільного віку.

Зв'язне мовлення визначається вченими як побудова висловлювання, логічного викладу головної думки (теми), послідовного чи паралельного розгортання її у підтемах; це відрізок мовлення, якому притаманні значна протяжність і розчленованість на більш чи менш завершені самостійні частини. Оскільки зв'язне мовлення послуговується одиницями більшими, ніж речення, воно співвідноситься з лінгвістикою тексту.

Аналіз психологічної, лінгвістичної й лінгводидактичної літератури з досліджуваної проблеми засвідчив різні підходи щодо визначення зв'язного мовлення. Так, психологи під зв'язним мовленням розуміють мовлення, форма якого закономірно пов'язана і визначається його змістом, а зміст є вираженням

відповідного бажання або думки мовця. За визначенням лінгвістів, зв'язне мовлення – це мовлення, в якому виступають усі види зв'язку, що визначають співвіднесеність висловлювання об'єктивному світові, об'єкту спілкування та законам мови. Вчені лінгводидактичної галузі науки розглядають зв'язне мовлення як організовану за законами логіки, граматики й композиції єдність, що має тему, виконує певні функції, має відносну самостійність і завершеність, розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти. Розкриваючи психологічні процеси, що є засадами мовленнєвої діяльності, дослідники виокремлюють насамперед мотивацію мовленнєвого висловлювання, розглядають мотив як імпульс, що дозволяє провести відбір слів, а предмет і мета майбутнього повідомлення визначають логічну послідовність і синтаксичну правильність мовленнєвого висловлювання.

Прихильники логіко-граматичного напряму в лінгвістиці вважають основним у характеристиці зв'язного мовлення єдність та взаємозв'язок змісту і форми мовлення. Вони виділяють чотири групи зв'язків: логічна -співвіднесеність мовлення з об'єктивним світом і мислення; функціонально-стильова – співвіднесеність мовлення зі сферою спілкування; психологічна – співвіднесеність мовлення з партнерами спілкування; граматична – співвіднесеність мовлення зі структурою мови.

Отже, зв'язне мовлення, з психологічної точки зору, це адекватність мовленнєвого оформлення думки мовця з погляду її зрозумілості для слухача. Лінгвісти визначають зв'язне мовлення, як єдине ціле, що має тему, виконує певну функцію (переважно комунікативну), йому притаманна відносна самостійність і завершеність, розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти. Методистами зв'язне мовлення розглядається як організоване за законами логіки, граматики і композиції єдине ціле, що має тему, виконує певну функцію (найчастіше – комунікативну), має відносну самостійність і завершеність, розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти.

Аналіз психологічної літератури засвідчив, що психологи визначають

первинним у зв'язному мовленні завершеність змісту свідомості, що передається комунікативно, а не структурно – мовні ознаки. Основною функцією зв'язного мовлення називають спілкування, вплив на думки, почуття і свідомість інших людей. Вміння користуватись зв'язним мовленням як засобом спілкування С.Л.Рубінштейн назвав основним досягненням у мовленнєвому розвитку дитини.

За даними досліджень, зв'язне мовлення у процесі розвитку дитини втілюється у двох формах: ситуативному і контекстовому. Первинною формою мовлення у дітей раннього і молодшого дошкільного віку є ситуативне мовлення, що породжується ситуацією і зрозуміти його можна тільки в певній ситуації. Це експресивно-емоційне мовлення. Контекстове мовлення може бути зрозумілим на основі предметного змісту, мовленнєвого контексту. Впродовж дошкільного віку співіснують обидві форми зв'язного мовлення і виявляються залежно від умов спілкування: у наочній ситуації – переважає ситуативне, за її відсутності – контекстове. Психологи експериментально довели наявність взаємозв'язку між розвитком зв'язного мовлення дитини і її свідомістю, що мовлення є „корелатом свідомості".

Результатом зв'язного висловлювання, його продуктом є текст – об'єднана послідовність знакових одиниць, основними якостями якої є зв'язність і цілісність. Науковий аналіз засвідчує існування відмінності між лінгвістичним психологічним та психолінгвістичним підходами до тексту. Психолінгвістика текст трактує як модель мовленнєвої діяльності найнижчого рівня абстракції, що корелюється з моделлю мовного стандарту і є передумовою створення цієї останньої. Лінгвістика вбачає у тексті насамперд мовленнєвий матеріал. У сучасній лінгвістиці не існує єдиного тлумачення тексту, але всі дослідники, характеризуючи цю категорію, вказують на тематичну єдність, завершеність змісту, пов'язаність речень як основної ознаки зв'язного висловлювання. Найбільш поширеною дефініцією в лінгвістиці є та, що виокремлює його онтологічні і функціональні ознаки.

Поряд із поняттям „текст" в останні роки уведено в науковий обіг і поняття

„дискурс”, яке тлумачать як мовленнєве висловлювання у всій повноті свого виразу (вербального, невербального, паралінгвістичного) з урахуванням усіх екстралінгвістичних факторів (соціальних, культурних, психологічних), що є суттєвим для успіху у взаємодії. Окремі вчені розглядають текст як одиницю дискурсу, оскільки текст безпосередньо пов’язаний з екстралінгвістичною реальністю. Отже, дискурс є більш ширшим поняттям ніж текст. У запропонованому дослідженні ми оперуємо поняттям текст, як поняттям, що відповідає за своєю структурою і змістом мовленнєвому розвитку дітей дошкільного віку.

У лінгводидактиці початкової школи проведено низку досліджень з розвитку і навчання учнів зв’язного мовлення (як діалогічного, так і монологічного); розкрито закономірності і тенденції мовленнєвого розвитку учнів; виявлено ефективні шляхи навчання учнів початкової школи зв’язного мовлення, серед яких акцентується на використанні ігрових вправ, ігрових ситуацій.

Ученими дошкільної галузі лінгводидактики вивчено проблему розвитку зв’язного мовлення дітей на організованих заняттях з розвитку мовлення в різних напрямах: з використанням іграшок, сюжетних дидактичних картин, ілюстрацій, українських народних казок, художньої літератури, на основі спостережень у природі, засобами образотворчої продуктивної діяльності. Дітей навчали складати різні типи розповідей: розповіді на тему, за зразком, за опорними словами, творчі розповіді, описи, розповіді-етюди, розповіді-мініатюри і т.ін. У всіх дослідженнях використовувались ігрові прийоми та ігрові ситуації з метою активізації мовлення дітей.

У процесі вивчення особливостей зв’язного мовлення дошкільників науковці встановили не лише вікові та індивідуальні властивості дитячого зв’язного мовлення дітей, а й розкрили взаємозв’язок між структурою мовлення та його змістом, а також залежність цієї структури від різних форм спілкування дитини з її співрозмовником, від методів, прийомів навчання, а також від виду діяльності. Водночас, як було виявлено на основі аналізу наявних досліджень,

проблема розвитку зв’язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності ще не стала предметом уваги дослідників.

РОЗДІЛ 3
КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ЗВ’ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ГРИ

3.1. Діяльнісний підхід до мовленнєвого розвитку дітей

3.1.1. Діяльність як психолого – педагогічна проблема.

Теоретичними засадами запропонованого дослідження виступив діяльнісний підхід до організації експериментальної роботи. У цьому зв’язку розглянемо сутність феномена „діяльність” і види діяльності (навчальну, мовленнєву, ігрову). Проблема діяльності - одна з найбільш актуальних, складних і досить часто обговорюваних у системі наукових знань. Однак у рамках кожної науки існує свій особливий просторовий аналіз означеної

загальної і кардинальної проблеми. Найбільш повно досліджена проблема діяльності психологами. З кожним роком не тільки розширюється масив знань у цій сфері, а й відкриваються нові аспекти її психологічної характеристики, формуються нові рівні і підходи до осмислення діяльності. При цьому, психологи повертаються до неї кожного разу, коли загострюється потреба в подальшому заглибленні і розробці методологічних засад і розширюється можливість пізнання психічних процесів. Натомість означена проблема до цього часу залишається дискусійною. Сьогодні знову виключно гостро постає питання щодо специфіки діяльності як універсального явища, її природи і форм реалізації. Чимало дискусій викликає питання щодо механізмів переходу зовнішньої діяльності у внутрішню і вимірні характеристики діяльності і т.ін. Зрозуміло, що вирішення цих та інших проблем, в які втягнуто велике коло вчених, вимагає багатьох теоретичних та емпіричних досліджень. Ми розглянемо тільки окремі характеристики діяльності, що відповідають аспекту започаткованого дослідження. Відтак, важливим є методологічне положення, що різнобічний розвиток особистості багато в чому залежить від того, які види діяльності складають реальний зміст навчально-виховного процесу. Отже, логіка дослідження вимагає з'ясування сутності поняття "діяльність" як однієї з основних категорій психолого - педагогічної науки. Діяльність - це "спосіб існування людини, всебічний процес перетворення нею навколишнього і соціальної реальності у відповідності з її потребами, метою і завданнями [122:112]. Діяльність це специфічна людська і предметно спрямована активність особистості. Визначення важливих характеристик діяльності (предметність, цілеспрямованість, колективність) допомагає зрозуміти її зміст, необхідний для формування особистості дитини і зокрема, розвитку зв'язного мовлення.

Феномен "діяльність" визначається у словниках як "динамічна модель взаємодії, кореляції об'єкта з об'єктивною реальністю, у процесі якого і виникає репродукція – втілення в об'єкті психічної моделі, реалізації відношень самого суб'єкта до об'єктивної дійсності" [413:64]; діяльність - це різновид

активності, характерний для людини [357:45]; “діяльність – спосіб буття людини, здатність її змінювати дійсність” [309: 83].

Проблема діяльності досліджувалась багатьма вченими як філософами (Е.В. Ільєнков, В.П. Іванова, П.В. Копнін, М.С. Каган, Е.Г. Юдін), так і психологами (М.Я.Басов, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, І.О. Зимня, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн). Ними були розроблені основні положення теорії діяльності. За М.С. Каганом, людська діяльність є історичним поняттям і вимагає структурно-історичного її аналізу і дослідження. Автор уважає, що поняття "діяльність" найбільш точно виражає активність людини. На його думку, людська діяльність - це системний "цілісний" об’єкт. Вчений трактує "діяльність" адекватно виразу "активність людини". Отже, на його погляд, це поняття охоплює "і біологічну життєдіяльність людини, і його соціокультурну, специфічно людську діяльність" [159: 5]. Людська діяльність, за М.С. Каганом, є дворівневою біосоціальною системою, що склалася завдяки перетворенню як у філогенезі, так і в онтогенезі - життєдіяльності живих істот у соціокультурну діяльність людини як суспільної істоти. У людини біологічна життєдіяльність залишається матеріальною базою, на якій будується споруда соціокультурної діяльності. Людина спрямовує свою життєдіяльність у потрібному їй руслі, робить предметом своєї волі і свого пізнання. У цьому розумінні людська діяльність може бути визначена як активність суб’єкта, спрямована на об’єкти чи інші суб’єкти, а сама людина розглядатись як суб’єкт діяльності. М.С.Каган виокремлює три основні елементи діяльності: а) суб’єкт, наділений активністю і спрямований на об’єкти чи інші суб’єкти; б) об’єкт, на який спрямована активність суб’єкта; в) сама активність, що виражається в тому чи іншому способі володіння об’єкта суб’єктом або в установленні суб’єктом комунікативної взаємодії з іншими. Отже, в ролі суб’єкта діяльності вчений виокремлює "конкретний індивід", ту чи іншу соціальну групу або суспільство взагалі. Об’єктом її може бути "природний предмет", той чи інший "соціальний інститут", сам суб’єкт, якщо він спрямовує активність на особисте "я". Вчений дійшов висновку, що основна функція діяльності - забезпечити зберігання та

безперервний розвиток людського суспільства [159:45-47].

Залежно від мети, яку переслідує суб'єкт, М.С. Каган виділяє такі види діяльності, як перетворювальна, пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна. Перетворювальна діяльність - це широке поняття, що охоплює всі форми людської діяльності, її диференціація розкриває розбіжності між діяльністю творчою (продуктивною, репродуктивною) і механічною. В пізнавальній діяльності активність суб'єкта спрямована на об'єкт. Об'єктом виступає природа, суспільство, людина, або "я". Ціннісно-орієнтаційна діяльність - це специфічна форма відображення суб'єктом об'єкта. ЇЇ характер змінюється залежно від того, ким виступає суб'єкт: особистість, соціальна група чи суспільство в цілому. Залежно від засобів виокремлюють матеріально-практичну, практично-духовну, відображувально-духовну діяльність. Діяльність може бути споживчою і продуктивною. Оскільки діяльність здійснюється координованими зусиллями різних суб'єктів, необхідним є специфічний тип активності суб'єкта, спрямований на інших суб'єктів. За М.С.Каганом, діяльність людини повинна "творити і довершувати реальне середовище свого існування" [159:47-48]. Отже, ми бачимо, що філософське розуміння діяльності нерозривно пов'язане з активністю людини, її творчим перетворенням середовища, в якому вона живе. Відтак, виникає необхідність створення для дитини діяльнісно активного мовленнєвого середовища.

Щодо психологічного аспекту розглядуваної проблеми, то найбільш повне і ґрунтовне висвітлення вона знайшла у працях О.М. Леонтьєва [217]. Основною характеристикою діяльності, за О.М. Леонтьєвим, є її предметність. Предметність діяльності проявляється в тому, що діяльність уподібнюється властивостям, явищам незалежного від її предметного світу. Предметність виступає як можливість виражати в собі об'єктивні якості предметів, серед яких діє суб'єкт. Тому перетворення і вдосконалення діяльності людини як цілісної системи проходить при підпорядкуванні об'єктивним суспільним відношенням людей. О.М. Леонтьєв досить докладно описав і структуру людської діяльності. Він виокремлює такі її структурні компоненти, як мотив ("діяльності без

мотиву не буває", [217:102]), мета, завдання, умови, дії, операції, способи діяльності. За О.М. Леонтьєвим, "дія відповідає завданню, завдання - це і є мета, що задана в певних умовах. Дія має особливу якість, способи, якими вона здійснюється. Способи здійснення дії і є операції. Дії співвідносяться з метою, операції з умовами" [217: 107]. Особливу увагу О.М. Леонтьєв звертав на постійну трансформацію структури діяльності. Так, діяльність може втратити свій мотив і перетворитись у дію, а дія при зміні своєї мети може перетворитися в операцію. Мотив діяльності може переходити на мету дії, в результаті чого дія перетворюється в особливу діяльність. Відбуваються такі перетворення у структурі діяльності: діяльність ⇔ дія ⇔ операція і мотив ⇔ мета ⇔ умови. У процесі діяльності, за О.М. Леонтьєвим, важливого значення набуває мотиваційна сфера. Перебудова мотиваційного комплексу веде за собою формування нових інтересів і потреб, призводить до розширення сфери діяльності. Зміна мотивації є результатом діяльності людини, досягнення в ній певного успіху.

На основі структурних складових діяльності психологи виокремлюють три її сторони: мотиваційну, цільову, виконавчу. Досліджено, що без керування мотиваційним боком діяльності неможливе керування цією діяльністю, і відсутні гарантії досягнення результату. О.М. Леонтьєв підсумовує: "Головне в тому, чим для людини є ті знання, думки, які ми їй повідомляємо. Засвоєні лише мисленнєво, вони не можуть стати досягненням людини і тоді вони мертві" [217:110]. Звідси педагогічний висновок: будь-яка діяльність дитини повинна бути мотивованою.

Отже, будь-яка діяльність – це єдність певних дій (фізичних, практичних, розумових, мовленнєвих і т. ін), які передбачають єдність трьох компонентів: мотиву, мети, виконання. У теорії О.М. Леонтьєва вихідною і основною формою діяльності виступає зовнішня, тобто чуттєво-практична. Проте вона повинна співвідноситись із внутрішньою. Таке співвідношення виражається у двох аспектах: перший – у процесі історичного розвитку зовнішньої діяльності виникли внутрішні процеси (аналіз, співставлення), які набували відносної

самостійності і здатності виділятись від практичної діяльності. Другий аспект полягає в постійних переходах від внутрішньої діяльності до зовнішньої. Ці переходи можливі тому, що обидві форми діяльності мають єдину будову. При переході зовнішніх процесів у внутрішні вони піддаються специфічній трансформації – узагальнюються, вербалізуються, стають здатними до подальшого розвитку. Слугує на увагу думка вченого, що ланки діяльності є внутрішніми, проте деякі дії зовнішньої діяльності можуть мати внутрішню пізнавальну діяльність. Предметна діяльність відповідає потребам людини. О.М. Леонтьєв уважає, що внутрішня діяльність є справжня діяльність, яка зберігає єдину структуру людської діяльності, в якій би формі вона не проходила. Внутрішня діяльність - це діяльність свідомості, як і будь-яка предметна діяльність. Вона не може бути виключена із суспільства і суспільного процесу.

Щодо дітей, то під впливом дорослого вони засвоюють: а) зовнішні практичні дії; б) внутрішні орієнтовні дії. Внутрішні дії виступають основою психічного розвитку. Проте вони самі по собі не виникають, їх потрібно формувати. У зв’язку з тим, що дитина не може відразу виконувати внутрішні дії, вона спочатку виконує їх зовнішньо. Кожна дія проходить дві фази: підготовчу і виконавчу. З часом підготовча фаза стає коротшою, згорнутою. Відбувається процес інтеріоризації. Орієнтовні дії дають змогу дитині орієнтуватись у навколишньому світі і пристосовуватись до нього. О.М. Леонтьєв дійшов висновку, що провідною діяльністю є та діяльність, яка викликає найбільш істотні зміни у психіці дитини. Він зазначає, що вивчаючи розвиток психіки дитини, ми повинні починати з аналізу діяльності дитини, оскільки ця діяльність будується в конкретних умовах життя [217:192]. Життя або діяльність як цілісність не будується механічно з окремих типів діяльності. Вчений зазначає, що деякі типи діяльності є „провідними на даній стадії і мають величезне значення для подальшого розвитку індивіда, а інші - менш важливі. Одні відіграють важливу функцію в розвитку, інші - допоміжну. У відповідності з цим можна сказати, що кожен рівень розвитку характеризується

певними відношеннями дитини до дійсності, яка є провідною на даній стадії і визначена провідним типом діяльності" [217:193]. Таким провідним типом діяльності у дошкільному віці, за О.М. Леонтьєвим, є ігрова діяльність, яка буде задіяна в подальшому експериментальному дослідженні..

С.Л. Рубінштейн розглядає діяльність за принципом єдності особистості, свідомості і діяльності [319]. Людина і її свідомість виступають суб'єктом діяльності. Отже, С.Л. Рубінштейн дотримується діяльнісного підходу, згідно якого будь-яка діяльність людини виходить від особистості, суб'єкта діяльності. В діяльності особистість формується, водночас вона є і суб'єктом діяльності, і її результатом. Автор зауважує, що поведінка людини не зводиться до сукупності реакцій, вона об'єднує в собі систему свідомих дій і вчинків. За С.Л. Рубінштейном, дія - це акт діяльності, який спрямований на об'єкт. Дія стає вчинком тільки після того, як починає регулюватися свідомим відношенням до дієвого суб'єкта в силу того, як формується самосвідомість. Отже, принцип єдність свідомості і діяльності конкретно демонструє, що різні рівні і типи свідомості проявляються через різні види діяльності. Сам факт часткового усвідомлення людиною своєї діяльності змінює характер її перебігу. Мета і мотиви характеризують діяльність в цілому. Виконуючи певну дію, людина вбачає свою мету в тому, щоб проявити себе та отримати визнання. В даному випадку метою стає побічний результат. Діяльність втілюється суб'єктом. С.Л. Рубінштейн також відокремлює теоретичну і практичну діяльність. Перша - створює матеріальний продукт, а друга - має пізнавальний характер. Діяльність визначається суб'єктом лише опосередковано (через мету, мотиви). Це і є частковим проявом принципу детермінізму, розробленого С.Л. Рубінштейном: зовнішні причини діють лише через внутрішні умови того, на кого чи на що ці зовнішні впливи спрямовані. Саме формування психіки в діяльності об'єктивно виступає як процес. Дії з предметами, знаряддями праці, матеріалами є зовнішнім виявом діяльності людини. Для досягнення результату людина керує фізичними діями, використовуючи розумові операції: добирає найбільш придатні прийоми, організовує їх та виконує в певній послідовності

та темпі, що відповідає поставленій меті. Адже усяка діяльність людини спрямована на чітку мету. У будь-якій діяльності людина повинна виконувати певні рухи і способи дії, діяльність забезпечується системою спеціальних навичок. Слушною є думка С.Л. Рубінштейна відносно того, що діяльність - форма прояву життя людини. Вона виявляється у взаємодії з навколишнім середовищем. Прагнення організму задовольнити свої потреби активізують його діяльність. На різноманітні подразники організм відповідає зовнішніми або внутрішніми діями. Вчений наголошує у своїх дослідженнях: ”Оскільки діяльність людини служить безпосередньо для задоволення не особистих, а суспільних потреб, то дії людини, спрямовуючись не на предмети, не можуть виникнути інстинктивно, а лише в міру усвідомлення залежності задоволення особистих потреб від виконання дій, спрямованих на забезпечення суспільних потреб: в силу суспільного характеру людська діяльність з інстинктивної , якою була у тварин, стає усвідомленою” [321:187-188]. На його думку, мотиви і мета діяльності носять узагальнений, інтегрований характер, виражаючи загальну спрямованість особистості, яка в процесі діяльності не лише проявляється, але й формується. Хід людської діяльності обумовлюється передусім наявністю об’єктивної логіки завдань, у розв’язання яких включається людина. Діяльність людини розвивається і вдосконалюється впродовж її життя. Так, діяльність дитини з пасивної перетворюється на активну, з мимовільної - на довільну, з несвідомої - на свідому. Дієві стосунки дитини з її середовищем можуть бути пасивними і активними. Пасивна діяльність не сприяє успішному розвитку. В активній діяльності дитина не тільки маніпулює, повторює дії інших, а й оволодіває власними діями, самостійно виконує доступні за віком завдання. Така форма діяльності активізує всі системи організму дитини, формує її особистість. Отже, завдання педагога – максимально активізувати дітей у процесі діяльності.

Психологічна теорія діяльності, що була розроблена Л.С. Виготським, О.В. Запорожцем, П.Я. Гальперіним, передбачає передусім не пасивне відношення людини до дійсності, а активне оволодіння нею, її перетворення. А

це можливо завдяки специфічній людській здатності заздалегідь передбачати і свідомо планувати свої дії. У свою чергу, така здатність обумовлена тим, що будь-яка специфічна людська діяльність (практична, теоретична, мовленнєва) оперує не випадковими засобами, а суспільно відпрацьованими знаряддями.

Л.С. Виготський виділяє у структурі діяльності такі компоненти, як засоби і способи їх використання у процесі одержання результату. Автор зауважує, що формою психологічних знарядійних засобів є словесні знаки та практичні дії. Учений зазначав, що процеси практичних дій і мовленнєвого спілкування переплітаються. Людське знаряддя Л.С. Виготський поступово пов'язує зі специфічним змістом людської праці, орієнтованої на майбутнє, а це вже початок людської культури, для якої властива наявність вільних вольових дій. Праця, що створила саму людину, на думку Л.С. Виготського, "створила вищі психологічні функції, що вирізняють людину, як людину". Автор розробляє теоретичну схему психологічної відмінності людини від тварини на основі поняття праці і трудової знарядійної діяльності. Згідно Л.С. Виготського, існує індивідуальна і колективна діяльність. Перехід від одного типу до іншого супроводжується процесом інтеріоризації. Автор зауважує, що "будь-яка вища психічна функція в розвитку дитини з'являється спочатку як діяльність колективна, а потім - як індивідуальна" [408:14]. Зміст і походження індивідуальної і колективної діяльності пояснює поняття "зони найближчого розвитку", що було введене у психологію Л.С.Виготським.

Відтак, слугує на увагу думка про те, що рушійною силою діяльності вчений відзначив емоційну та сферу інтелекту. За даними автора, виникнення в історії людства трудової діяльності і спілкування породжує особливу структуру психічних процесів. Суттєві компоненти цієї структури це знаряддя - засоби у формі зовнішніх знаків і словесних значень, що визначають протікання цих процесів. Л.С. Виготський розкриває генетичні корені зв'язку словесних знаків і значень з практичними діями. Опираючись на соціологічну концепцію діяльності, виводить її вихідну одиницю - свідомість, обґрунтовує її необхідність і функції у діяльності. Отже, основою теорії діяльності Л.С.

Виготського слугує поняття про колективну діяльність і її суб’єкт, зону найближчого розвитку, опосередковані практичні дії словесними знаками. Л.С. Виготський характеризує і специфіку дитячої діяльності. Він виокремлює такі її риси: наявність спеціальної настанови, що має специфічні риси гри; дитині зовсім не знайоме розуміння того, що сама лінія діяльності своєю будовою може стати безпосереднім виразником настрою внутрішнього світу дитини [85]. Натомість за певних умов діти здатні створювати роботи, що вражають своєю виразністю. Це протиріччя Л.С. Виготський показує шляхом творчого аналізу чотирьох форм зв'язку уяви з дійсністю: а) витвір уяви завжди будується на елементах дійсності. Отже, чим багатший досвід дитини, тим більше матеріалу для уяви; б) зв'язок між готовим продуктом фантазії і будь-яким складним явищем дійсності. Такі явища діти отримують з картин, літературних творів; в) даний зв'язок полягає в емоційній взаємодії дійсності і уяви. Він виявляється в тому, що у процесі діяльності дитина дійсно переживає цю подію; г) дитяча фантазія подекуди може бути чимось новим, що не відповідає певному визначеному предмету. Важливою умовою вияву творчої діяльності дітей Л.С. Виготський називає втручання і допомогу дорослого. У її становленні вчений умовно виокремлює такі стадії: підготовчу; настановчу; завершальну [85]. На стадії підготовки накопичується і активізується матеріал, відбувається засвоєння дитиною способів дій. На настановчій стадії виконується задум діяльності. Задум випереджає і спрямовує дії дитини. На завершальній стадії відбувається акт творчості. Л.С. Виготський відзначає, що неприпустимим є виправлення на цій стадії помилок дитини. Отже, свобода творчості забезпечується взаємодією педагога і дитини як при підготовці, так і в завершенні творчого акту. У ході будь-якої діяльності дитина знайомиться з властивостями предметів, їх функціями і якостями, а найважливіше - збагачує свій словниковий запас, покращує зв’язне мовлення та засоби спілкування з оточуючими. У суспільному середовищі в дитини розвиваються певні види діяльності які її оточують, які визначають її взаємовідносини з людьми, формують особистість. Такими видами діяльності в дошкільному віці є: гра,

праця та навчання. У процесі цих видів діяльності відбувається психічний розвиток і засвоєння дитиною соціального досвіду. Всі види діяльності обов'язково супроводжуються мовленням, у результаті відбувається збагачення словника дітей, розвивається зв'язне мовлення.

Учені описують у психологічну природу процесу засвоєння дитиною знань і досвіду у процесі діяльності. Засвоєння як загальна форма, в якій відбувається процес психічного розвитку дитини, має деякі загальні особливості. Так, характеристика засвоєння як аналітико-синтетичної діяльності, є його головною особливістю. Вона є дієвою для всіх етапів розвитку. Однак на кожному етапі розвитку дитини засвоєння має свої специфічні особливості, які визначаються двома взаємопов'язаними моментами. По-перше, змістом того, що дитина, засвоює і, по-друге те, в яку діяльність дитина включає сам процес засвоєння.

Прикладом зміни процесів засвоєння в ході розвитку дитини є засвоєння мови. Дослідження засвідчили, що процес засвоєння мовлення в різні періоди розвитку дитини принципово змінюється. В ранньому дитинстві засвоєння безпосередньо включається у процес спілкування і, спільно з дорослими, у предметну діяльність. Цим визначається як зміст засвоєних мовленнєвих форм (програма засвоєння), так і сам процес засвоєння. Під час переходу до дошкільного віку, зв'язку з виникнення нових відносин з дорослими і видами діяльності, змінюється і зміст того, що засвоюється, і сам процес засвоєння. Вперше у грі, завдяки тому, що дитина називає предмети іншими іменами, виникає відмежування слова від предмета і значення слова від його звукової форми, і вперше мовлення дорослих набуває характеру зразка для наслідування. Процес засвоєння мовлення, однак, і в цей період ще не є самостійним. Аналогічним чином відбувається процес засвоєння не лише мови, але й предметних дій. Перехід до навчання веде за собою корінні зміни змісту і процесу засвоєння. Засвоєння має вже нову форму - форму навчальної діяльності. Оскільки навчання супроводжує розвиток мовлення і навчання мови дітей як організований процес на спеціальних мовленнєвих заняттях,

розглянемо сутність і характеристику навчальної діяльності.

3.1.2.Навчальна діяльність.

У сучасній психолого-педагогічній науці проблема навчальної діяльності була предметом дослідження низки вчених (Л.С.Виготський, В.В. Давидов, І.О. Зимняя, І.І. Ільясов, М.С. Каган, І. Лінгарт, Д.Б. Ельконін, С.Л.Рубінштейн та ін). З'ясуємо сутність феномена "навчальна діяльність". Звернемось до словникових джерел. Так, у педагогічних словниках навчальна діяльність визначається, як: "цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини; ... це процес двобічний: діяльність учня – учіння і діяльність учителя – викладання" [110:223]; "процес набуття людиною нових знань, умінь і навичок або зміна старих; діяльність з вирішення навчальних задач" [161:155].

Поняття "навчальна діяльність" досить неоднозначне. На думку вчених (В.В.Давидов і Д.Б.Ельконін), навчальна діяльність - це діяльність, спрямована, на засвоєння насамперед системи науково-теоретичних понять. У роботах учених (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, А.К.Маркова) поняття "навчальна діяльність" наповнюється діяльнісним змістом. Автори вважають, що навчальна діяльність зовсім не тотожна таким синонімічним поняттям, як "научіння", "вміння", "вивчення", що характеризують процеси засвоєння певних знань та вмінь у різних видах діяльності [115:298-299].

Слід зауважити, що в шкільному віці основним способом надбання досвіду є "навчання", яке потім відходить на другий план, поступаючись місцем "учінню", навчально-пізнавальній діяльності, хоч і не втрачає свого первинного значення. За Д.Б. Ельконіним, "навчальна діяльність, це діяльність, спрямована своїм змістом на оволодіння узагальненими способами у сфері наукових понять; це діяльність, що спонукається адекватними мотивами, ними можуть бути... мотиви набуття узагальнених способів дій або мотиви особистісного зростання, власного вдосконалення" [410:46]. Якщо вдається сформувати такі мотиви в учнів, то цим самим підтверджуються, наповнюючись змістом, ті загальні мотиви діяльності, які пов'язані з позицією учня. За

даними І.І. Ільясова, навчальна діяльність має такі характеристики: вона спрямована на оволодіння навчальним матеріалом і вирішенням навчальних задач; в ній засвоюються загальні способи дій і наукові поняття; загальні способи дії передують вирішення задач; навчальна діяльність веде до змін у самому суб'єкті, а також зміни психічних властивостей і поведінки тих, хто навчається [154].

Основною особливістю навчальної діяльності є те, що вона спрямована на зміну самої людини, на оволодіння нею певними способами дії, а не на досягнення зовнішнього результату (у продуктивній і трудовій діяльності). Формування передумов навчальної діяльності розпочинається у процесі продуктивної діяльності. Це поняття водночас може бути співставлено з особливим типом відносин - "відповідальним відношенням", за Л.С. Рубінштейном, суб'єкта навчання - школяра до предмета навчання на протязі всього цього процесу. У шкільний період навчання є провідним видом діяльності, в якій формується людина [320:513]. Отже, навчальна діяльність в цьому розумінні - це діяльність суб'єкта (школяра), спрямована на оволодіння узагальненими способами навчальних дій і саморозвитку в процесі виконання, за допомогою цих дій, спеціально поставлених завдань, на основі зовнішнього контролю і оцінки, що переходять у самоконтроль і самооцінку самого учня [143:93].

Навчальна діяльність школяра розглядається як певний вид діяльності. Вона спрямована на самого учня як суб'єкта вдосконалення розвитку, формування його особистості у процесі усвідомленого, цілеспрямованого засвоєння ним суспільного досвіду під час різних видів і форм теоретичної, практичної, комунікативної та пізнавальної діяльності. Д.Б. Ельконін визначив структуру навчальної діяльності з такими її компонентами: мотивація, навчальна ситуація, навчальна дія, контроль (самоконтроль), оцінка (самооцінка) [409]. Н.П. Волков у процесі навчання виокремлює такі компоненти, як цільовий, стимульовано-мотиваційний, змістовий, операційно-дієвий, емоційно-вольовий, контрольно-регулювальний, оцінно-результативний

[78]. Навчання виконує освітню, розвивальну і виховну функції. Основними характеристиками навчальної діяльності є її суб'єктивність, активність, предметність, цілеспрямованість, усвідомленість.

Вагомою ланкою в навчальній діяльності є засвоєння знань (Д.Н.Завалішина, Є.Н.Кабанова-Меллер, С.Л.Рубінштейн). Засвоєння як складна людська пізнавальна діяльність обумовлює в собі два взаємопов'язаних процеси: інтеріоризацію та екстеріоризацію. Інтеріоризація – це поступове перетворення зовнішніх дій на внутрішні. (П.Я.Гальперін). Це процес, який обов'язково здійснюється в онтогенетичному розвитку (Ж.Піаже). У процесі інтеріоризації формуються поняття, узагальнені прийомами дії, його внутрішні програми. Екстеріоризація - це власне практична реалізація внутрішнього, це попередньо інтеріоризованої дії, програми, узагальненого прийому її виконання [5].

На думку В.В.Давидова, засвоєння наукових знань і відповідних умінь визначається як основна мета та результат діяльності [116:76]. Отже, основною метою навчальної діяльності школяра є міцне засвоєння ним знань, формування стійких навиків використання цих знань у різних ситуаціях, у процесі розвитку особистості, вдосконалення загальної системи його життєдіяльності. Загалом міцність засвоєння суттєво залежить від системності навчального матеріалу, його особистісного значення та емоційного відношення. І.О.Зимняя називає важливою характеристикою засвоєння - керованість і вказує, що, "кероване засвоєння знань може бути поетапно прогнозованим" [143]. Засвоєння і взагалі весь хід навчання, за С.Л. Рубінштейном, істотно обумовлений тими специфічними відносинами, які складаються в учня у процесі навчання до навчального матеріалу, до вчителя, до самого навчання, а саме навчання водночас формує не тільки ті чи інші здібності, а й особистість в цілому, її характер й світосприймання [320:513].

Навчальна діяльність характеризує доволі значний період психічного розвитку. Навіть за наявності відповідних умов навчальна діяльність виникає у дитини не відразу. Навчальна діяльність формується в процесі навчання під

керівництвом дорослого. Чим старша дитина, тим більше в її житті посідає місце спеціальна діяльність - навчання. Навчання тісно пов'язане з працею, оскільки працювати треба вчитися, праця передує навчанню. Змістом навчання є засвоєння певної системи знань. Отже, психологічним боком навчальної діяльності є процес засвоєння дітьми знань різного змісту і різного ступеня складності. Навчальна діяльність - це такий вид діяльності, в якому особистий досвід дитини є базовим і водночас перевіркою, конкретизацією знань, яких вона набула. У процесі навчання знання подають у формі, спеціально розрахованій на успішне їх засвоєння. Щоб засвоїти знання, дитина повинна опанувати різні способи дії з навчальним матеріалом. У навчальній діяльності дитина повинна виявити значну і досить різноманітну активність. Основна форма активності у навчальній діяльності - розумова активність. Навчальна діяльність і її мотиви змінюється з віком дітей. Мета навчальної діяльності - пізнання дітьми навколишнього світу, тобто оволодіння системою знань, навчальних навичок і вмінь. Навчання є провідним типом діяльності учнів початкової школи.

Навчання, як провідну діяльність, визначають основною рушійною силою розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку. Дослідження О.М. Леонтьєва засвідчили, що навчання сприяє розвитку за умови активізації розумової і мислительної діяльності дитини, формування у неї здатності вчитись, ініціативи і самостійності, вміння застосовувати здобутті знання у певних ситуаціях. Наявний рівень розумового розвитку дитини, її ставлення до навчання, мотиви навчальної діяльності - все це впливає не тільки на кінцевий результат навчання, а й на його процес. Навчання повинно спрямовувати розвиток дитини. Л.С. Виготський виокремлює в розвитку дитини два рівні: рівень актуального розвитку і зону найближчого розвитку. Зона актуального розвитку - це рівень, що склався в результаті вже завершених циклів розвитку дитини. На цьому рівні дитина самостійно виконує певні завдання. Зона найближчого розвитку характеризується тим, що дитина завтра зможе виконати самостійно те, що сьогодні робить за допомогою дорослого [276:64]. Відтак,

слугує на увагу думка О.М. Леонтьєва, що навчання, яке орієнтується лише на завершені цикли розвитку, виявляється не дієвим для розвитку, воно не веде за собою процес розвитку, а йде слідом. За умови врахування зони найближчого розвитку навчання дітей буде успішнішим [270].

Відтак, аналізуючи процес засвоєння, зазначимо, по-перше, його неоднорідність та багатокомпонентність. По-друге, більшість учених, підкреслює особистісну обумовленість засвоєння та його вплив на формування особистості школяра. По-третє, всі дослідники (П.П.Блонський, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, О.М. Леонтьєв, Л.С. Рубінштейн та ін.) зазначають психологічні особливості характеру засвоєння для різних вікових періодів школяра. По-четверте, процес засвоєння залежить від першої зустрічі з навчальним матеріалом. Тому природно, що засвоєння навчального матеріалу залежить від організації всього навчального процесу, самої навчальної діяльності, від особистості вчителя, ставлення учня до предмета та інших факторів навчання. Чим повніше враховуються вчителем ці фактори, тим більше основи для успішної організації засвоєння центральної ланки навчальної діяльності школяра.

Передумови навчальної діяльності зароджуються ще в дошкільному віці. Це засвідчують дослідження З.М. Богуславської, Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, О.П. Усової. Вчені відзначають, що психічний розвиток дитини обумовлений постійними формуючими впливами дорослих і безперервним засвоєнням нею знань, умінь і навичок, що передають їй близькі люди. Поступово ці педагогічні впливи викликають у малюка готовність наслідувати приклад дорослих, виконувати їхні завдання і доручення. Отже, ще в ранньому віці (третій рік життя) з’являється початок учіння або як звертання до дорослих за роз’ясненням, указівками до подальших дій, або як прямі вимоги навчити їх чогось (малювати, будувати, розповідати, грати і т.ін.).

На кінець дошкільного віку формуються основні передумови, що дозволяють здійснювати навчання за спеціальною, обов’язковою програмою [43:190]. До таких передумов З.М. Богуславська відносить: посилення вимог до

самостійності дитини, а отже, і до її обізнаності в довкіллі; виникає необхідність формувати в дитини різноманітні навички (сенсорні, інтелектуальні, мовленнєві і т. ін); ускладнюються як види діяльності дитини, так і навчальні завдання, які доводиться вирішувати дошкільнику [43: 190].

Уже дитину трьох років (молодший дошкільний вік) починають цілеспрямовано знайомити з довкіллям, навчати прийомів практичної діяльності, домагаються від неї засвоєння певної послідовності предметних дій і якості одержаних результатів. У дошкільних навчальних закладах дітей навчають на спеціально організованих заняттях і в ході дидактичних ігор. У дітей з'являється активне ставлення до засвоєння нового матеріалу. Натомість така навчально-пізнавальна активність виявляється насамперед у дітей 3-4 років в ігровій, практичній, образотворчій діяльності, тобто в конкретній практичній ситуації. До 5 років, за даними вчених (З.М.Богуславська, Л.С. Виготський, М.М. Поддьяков та ін.), значно підвищується у дітей допитливість дитини, прагнення до набуття нових знань, прагнення бути схожими на дорослих, підвищується чутливість до оцінки своїх вчинків і відповідей дорослими й однолітками. Дитина починає оцінювати свої вміння.

Отже, на кінець дошкільного віку в дітей формуються основні передумови навчальної діяльності - цілеспрямованого, свідомого навчання, а саме: елементарні форми самооцінки й самоконтролю (Н.Акудінова, А.М. Богуш, Н.Доронова, Т.С. Комарова та ін.); здатність долати труднощі, пов'язанні з розв'язанням пізнавальних навчальних задач (М.М.Поддьяков); прагнення не відставати від своїх друзів-однолітків [43: 192].

Л. С. Виготський зазначає, що у дітей 5-6 років формується готовність до предметного навчання, до засвоєння знань за логікою науки кожного предмета, а не в системі особистих емоційних відношень дитини до довкілля або її інтересами, пов'язаними з конкретними обставинами практичної чи ігрової діяльності [85:386]. Учений висловив низку вимог щодо програмних знань, з якими потрібно знайомити дітей дошкільного віку. З - поміж них: а) знайомити дітей не з окремими предметами, а давати систему знань; давати дитині тільки

правильне (наукове) пояснення елементарних фізичних, біологічних, суспільних явищ, тобто дошкільне навчання, за словами Л.С. Виготського, повинне виконувати функцію “передучіння”, “передісторії” шкільного навчання; необхідно вводити дитину в різні галузі дійсності (жива і нежива природа, світ музики, мистецтва, літератури). За Л.С. Виготським, програма дошкільного навчання повинна відповідати ще й таким двом вимогам, як: а) наближати дитину до навчання за шкільною програмою, розширювати її знання і готовність до предметного навчання; б) бути програмою самої дитини, тобто відповідати її інтересам і потребам [85:390].

Отже, Л.С. Виготський розуміє дошкільне навчання не як просту заміну “житейських” понять науковими, а як психічну перебудову організму дитини під педагогічними впливами самих відносин дитини з довкіллям, як зміну характеру діяльності і свідомості дитини.

У 50-х роках ХХ ст.. О.П. Усова розробила теоретичні засади навчання дошкільників. Автор розглядає дошкільне навчання як єдність освітньої, навчальної і виховної роботи. На її думку, навчальна діяльність дошкільника “не випливає безпосередньо із дитячих ігор, а формується під цілеспрямованим педагогічним впливом” [377:57]. Теорія дошкільного навчання О.П. Усової ґрунтується на розвитку пізнавального ставлення дитини до дійсності. У процесі навчальної діяльності діти засвоюють певні знання, навички, вміння, вчаться слухати і чути, дивитись і бачити, стають більш зібраними, організованими, вчаться керувати своєю поведінкою. Слушною є думка О.П. Усової відносно того, що будь-яке навчання дошкільне чи шкільне має спільні риси. Їх об’єднує те, що навчання здійснюється за єдиними дидактичними принципами і правилами; спирається на навчальну роль дорослого; носить організований характер (програма, форма організації дітей). У ході занять перед дитиною ставляться такі пізнавальні завдання, які вона самостійно не може ще поставити перед собою. Вирішення цих завдань призводить до формування нових пізнавальних і навчальних мотивів, тенденції порівнювати себе з іншими, результати своєї діяльності – з висуненими вимогами [377:169].

Водночас навчання дітей дошкільного віку суттєво відрізняється від навчання дітей шкільного віку тим, що воно є складником провідної для дошкільного віку ігрової діяльності, воно носить ігровий характер.

3.2. Сутність і характеристика гри як провідної діяльності дошкільника

Проблема ігрової діяльності досліджувалась як психологами (Ю.А. Аркін, М.Я.Басов, П.П.Блонський, Л.С.Виготський, Н.Д.Виноградов, Д.Б.Ельконін, С.Л.Рубінштейн, Д.Н.Узнадзе та ін.), так і педагогами (Л.В.Артемова, А.К.Бондаренко, Г.І.Григоренко, Р.Й.Жуковська, В.Г.Захарченко, Т.О.Маркова, Д.В.Менджерицька, О.І.Сорокіна, О.П.Усова, Г.С.Швайко, К.І.Щербакова та ін.). З′ясовувались різні аспекти ігрової діяльності: сутність гри і її характеристика (Л.С.Виготський, С.І.Гессен, О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін та ін.); розвиток гри в дошкільному віці (Л.В.Артемова, А.К.Бондаренко, Р.Й.Жуковська, Є.В.Зворигіна, А.И.Матусик, та ін.); походження гри, її генезис (К.Грос, Д.Б.Ельконін, Г.В.Плеханов, Є.О.Покровський, Ф.І.Фрадкіна, та ін.); гра як провідний вид діяльності (Д.Б.Ельконін, Р.Й.Жуковська, О.М.Леонтьєв, Г.О.Люблинська, Т.О.Маркова, Д.В.Менджерицька, О.П.Усова та ін.); розвиток дитини у процесі гри (Л.В.Артемова, Л.М.Бєляєва, М.Богомолова, В.Воронова, Г.Н.Гришіна, Г.І.Григоренко, В.М.Іванова, Е.П.Короткова, Г.А.Тумакова, К.Й.Щербакова та ін); види і класифікація ігор (Ю.А.Аркін, К.Гросс, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв, П.Ф.Лесгафт, С.Л.Новосьолова, О.І.Сорокіна, Г.С.Швайко) та ін.

Розглянемо насамперед сутність гри як наукового феномена. Звернемось до словникових джерел. Так, психологічний словник визначає гру, як “форму діяльності в умовних ситуаціях, спрямовану на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, фіксованого у спеціально закріплених способах здійснення предметних дій, у предметах науки і культури “ [165:121].

У педагогічних словниках поняття “ігрова діяльність” визначається як “різновид активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, відносинами та різною мовою як засобом спілкування

між людьми .., вона є дитячим моделюванням суспільних відносин [110:139]; “форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, що фіксується в соціально закріплених засобах здійснення предметних дій “ [286:217]. Різне визначення гри ми знаходимо і у працях учених. Досить стисло і лаконічно визначає гру О.М.Леонтьєв: “це такий тип діяльності, в якій мотив лежить у самому процесі” [219:469].

За Д.Б.Ельконіним, це “діяльність, в якій відтворюються соціальні відносини між людьми поза умовами утилітарної діяльності”[412:21] і далі вчений уточнює “грою у людини є таке відтворення людської діяльності, за якою з неї виокремлюється її соціальна, власне людська сутність – її завдання і норми відносин між людьми” [412:21]. За С.Л.Рубінштейном, гра є усвідомленою діяльністю, сукупністю осмислених дій, об´єднаних єдністю мотивів [320:485]. Л.С.Виготський визначає гру як “осмислений вид активності дитини, у процесі якої вона засвоює соціальний досвід, розширює орієнтацію, виражає сили” [81:75]. Зарубіжний вчений С.І.Гессен визначає гру з філософського погляду як “діяльність, в якій мета діяльності не винесена за межі самої діяльності, натомість у ній є цінним сам по собі кожний момент” [101:92]. Не дивлячись на різні підходи до визначення гри, всі вчені одностайні в тому, що гра є вияв дитячої активності, спрямованої на засвоєння суспільного досвіду, оволодіння рідною мовою і спілкуванням.

Філософи, психологи і мистецтвознавці одностайно висловлюють думку про те, що гра є соціальною потребою і виконує в суспільстві певні функції – поруч з іншими засобами забезпечує передачу набутого суспільного досвіду від одного покоління до іншого. Невипадково ігри дітей різних народів, рас і часів мають схожу тематику: вони відображають спільні для всіх людей явища життя.

У праці “Людина як предмет виховання” (1867) К.Д.Ушинський визначив гру як доступний для дитини спосіб увійти у всю складність оточуючого її світу дорослих. Дитячі ігри відображають навколишнє соціальне середовище, яке дає: “... матеріал, набагато різноманітніший і

дійсніший за той, який пропонується іграшковим прилавком” [381:483]. Модельне відображення реального життя в іграх залежить від інших вражень, які складають системи цінностей. К.Д.Ушинський писав: “У однієї дівчинки лялька пере, шиє, миє, прасує; в іншої – величається на дивані, приймає гостей, поспішає до театру або на раут; у третьої – б’є людей, заводить скарбничку, рахує гроші”[381:483]. Проте довкілля, що оточує дитину, дійсність надзвичайно багатоманітніша, а в грі знаходять відображення тільки окремі її сторони, а саме: сфера людської діяльності, праці, відносин між людьми.

У дослідженнях учених (О.М.Леонтьєва, Д.Б.Ельконіна, Р.Й.Жуковської) зазначається, що розвиток гри протягом дошкільного віку проходить у напрямі від гри предметної, що відтворює дії дорослих, до гри рольової, яка відтворює відносини між людьми. У перші роки життя в дитини переважає інтерес до предметів, речей, що використовують оточуючі. Тому в іграх дітей цього віку відтворюються дії дорослих. Г.О.Люблинська дуже вдало назвала ігри малят “напівгрою-напівпрацею” [233].

Гра соціальна і за способами її втілення. Ігрова діяльність, як зазначають учені (О.В.Запорожець В.В.Давидов, Н.Я.Михайленко), не створюється дитиною, а задається їй дорослими, які вчать дитину гратися, знайомлять зі способами ігрових дій, що загально склалися. Засвоюючи у спілкуванні з дорослими техніку різноманітних ігор, дитина потім узагальнює ігрові способи і переносить на інші ситуації. Таким чином, гра набуває особистої творчості дитини, а це зумовлює її розвивальний ефект. Водночас незаперечним є факт, що гра – діяльність, притаманна насамперед молодому організму. Це пояснюється потребою дитини у виявленні активності. Вагомі докази фізіологічного значення гри для розвитку дитини ми знаходимо у працях І.Сєченова, І.Павлова, дослідженнях Л.Чулицької, Т.Оськіної, Є.Тимофєєвої та ін. Перебіг усіх життєво важливих фізіологічних і психічних процесів в організмі дитини

пов’язаний із задоволенням потреб активності, нових враженнях, вияву емоцій. Отже, гра має соціальну і біологічну природу. Це соціальне явище, яке виникає у процесі історичного розвитку з трудових дій. За змістом гра відображає реальну дійсність, вона вдосконалюється з розвитком відносин “людина – суспільство”. Водночас вона є активною, свідомою, цілеспрямованою діяльністю, в якій виражається потреба дитини в активності.

Проблема місця різних видів діяльностей у психічному розвитку дитини достатньо повно представлена в сучасній дитячій психології (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, В.К.Котирло, О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін). За даними вчених, перехід від одного вікового періоду розвитку до іншого пов´язаний із зміною одного виду провідної діяльності іншим. Дієві стосунки дитини з оточуючим середовищем можуть бути пасивними і активними. Пасивна діяльність не сприяє успішному розвитку. В активній діяльності дитина не тільки маніпулює, перетворює дії інших, а й оволодіває власними діями, самостійно виконує доступні за віком завдання. Кожному віку, як своєрідному і якісно специфічному періоду життя, відповідає певний тип провідної діяльності. Їх зміна характеризує і зміну вікових періодів, а наступність підтверджує єдність психічного розвитку людини.

Сутність, зміст і характеристику провідної діяльності дав О.М.Леонтьєв[218]. За його словами, провідною діяльністю ми називаємо не ту діяльність, яка найчастіше зустрічається на даному етапі розвитку дитини. Провідною діяльністю “ми називаємо таку діяльність, у зв´язку з розвитком якої відбувається найважливіші зміни у психіці дитини і в середині якої розвивається психічні процеси, які готують перехід дитини до нового вищого ступеня її розвитку” [218:473]. О.М.Леонтьєв виокремив три ознаки провідної діяльності. По-перше, у формі провідної діяльності виникають і диференціюються нові види діяльності. Наприклад, дитина починає вчитися, граючи, у грі, тобто в ігровій

діяльності зароджуються елементи навчальної діяльності, що стане провідною на наступному етапі, в молодшому шкільному віці. По-друге, у ході провідної діяльності формуються і перебудовуються окремі психічні функції (мислення, мовлення, уява). З'являються творчі прояви (творча уява, творчі розповіді, творче мовленнєве самовираження). По-третє, у грі дитина засвоює норми поведінки і взаємовідносини дорослих, які вона відтворює в ігровій ситуації. Провідна діяльність, за Д.Б.Ельконіним, це та діяльність, у середині якої зароджуються і виникають нові види діяльності. Кожний період характеризується своїм видом провідної діяльності. Д.Б.Ельконіним був відкритий закон чергування, періодичності різних типів діяльності: за діяльністю одного типу, що характеризується формуванням потребнісно-мотиваційної сфери особистості, йде діяльність іншого типу, в якій відбувається оволодіння новими способами діяльності. Натомість академік О.В.Запорожець зауважує, що не можна абсолютизувати провідну діяльність, оскільки розвиток дитини залежить і від інших "специфічно дитячих" (термінологія О.В.Запорожця) видів діяльності, як-от: образотворчої, конструктивної, художньо-мовленнєвої тощо [139], а відтак, і мовленнєво-ігрової.

Особливості гри як провідної діяльності, що вирізняється від інших видів дитячих діяльностей, узагальнює Г.О.Люблинська [233]. Відтак, особливостями ігрової діяльності дошкільника виступають такі:

- У своїй грі дитина відображає оточуюче її життя. Оскільки гра має історичний характер, вона змінюється відповідно із зміною соціального життя дорослих, яке діти і відображають у своїх іграх.
- Гра для дитини є формою набуття і уточнення знань. Одна й та сама гра багато разів повторюється. При кожному повторенні гра змінюється, кожне нове "програвання" вносить у гру нові елементи і подробиці, аж поки не згасне зовсім. Отже, гра є засобом дієвого засвоєння знань, способом переходу від незнання до знання. Активному засвоєнню знань у грі сприяє попередній

чуттєвий досвід дитини, безпосередня дія, спостереження чи ознайомлення з певними подіями і явищами життя дорослих.

- У грі розвивається мислення дітей. Будь-який мисленнєвий процес спрямований на вирішення певного завдання. Таким завданням у грі, підкреслює Г.О.Люблинська, є її задум, її запитання, її тема, що складає сюжет гри [233:91]. Гарна гра завжди має напружений, проблемний характер. Гра для дітей є специфічною формою аналізу матеріалу, що сприймається, з наступним його синтезом. У старшому дошкільному віці діти вводять у гру не тільки дії і ставлення людей один до одного, а й яскраво виражені моральні якості, особливості морального обличчя людей, ролі яких вони виконують, ці якості виокремлені оцінними судженнями вихователя і дітей. Відтак, гра є формою активної мисленнєвої діяльності, яка виступає в поглибленому аналізі дійсності з наступним все більш правдивим, зв´язним і узагальненим її відображенням [233:93].

- Дія і мовлення – основні способи вирішення завданняя у грі. Гра має дієвий і динамічний характер, в ній дитина “діє собою” (термінологія Г.О.Люблинської), це насамперед відтворення різноманітних фізичних дій, які відображають життя людей. Чим більші можливості для активних дій, що цікавішою є гра. Гра не може відбуватись без мовленнєвого спілкування. Вона супроводжується мовленням, фразами, міркуваннями, діалогом, розмовним мовленням як відображення характеру ігрових ролей. В мовленні словами діти передають переживання людей, їхні турботи, радощі, хвилювання і т.ін.. Отже, гра є “специфічною формою пізнавальної діяльності, в ході якої дитина дією, мовленням і почуттями відображає дійсність [233:95].

- Гра є діяльність, що відображає дійсність шляхом її активного перетвореня. У грі дитина творчо перетворює довкілля: діти додають розповіді один одного, висловлюють зауваження, запитаннями виправляють дії, уточнюють і збагачують свої уявлення. Ігри старших дітей – це насправді творчі ігри. Відома дослідниця гри Д.В.Менджерицька писала: “Радість гри не можна зводити до органічного задоволення, відчуття від свободи рухів… Це радість від

досягнення мети, подолання перешкод, радість творчої роботи, фантазії і думки” [246:92]. Отже, радість дитини у грі викликана творчим перетворенням дійсності.

- Специфічною особливістю гри, що властива тільки ігровій діяльності, є своєрідне поєднання вигадки з тим рівнянням на реальність, яку діти відображають у грі. Основний критерій оцінки дій для дітей у грі такий: “так буває” і “так не буває”, постійне зіставлення вигадки і реальності. Дитяча вигадка у грі – це їхня мрія в дії, це їхня мета, надія, сподівання. Саме тому гра є надзвичайно емоційною. Це знову підкреслює активний, перетворювальний, творчий характер гри.

- Джерелом розвитку гри є боротьба внутрішніх суперечностей. З-поміж них: - свобода діяльності і обмеженість цієї свободи рамками задуму, ролі, що вимушено спрямовують дії дитини в колективній грі; - наслідувальний характер гри і водночас ініціативність дитини; - повторюваність одного й того самого сюжету гри і її постійна змінюваність; - свобода у виборі сюжету і необхідність підпорядкувати свої дії вказівкам вихователя; - виникнення гри вимагає знань та коли явище добре вивчено, гра припиняється [233:97].

Отже, всі означені особливості ігрової діяльності відповідають сутності феномена “провідна діяльність”. Нагадаємо, що провідна діяльність дитини, за О.М.Леонтьєвим , характеризується такими ознаками: - по-перше, це така діяльність, у середині якої виникають і диференціюються інші, нові види діяльності; - по-друге, це така діяльність, в якій формуються або перебудовуються окремі психічні процеси; - по-третє, це така діяльність, від якої, головним чином, залежать основні зміни особистості дитини [218:285-286].

Дослідження ігрової діяльності (Л.В. Артемова, Р.Й. Жуковська, Т.О. Маркова, Д.В. Менжерицька, О.П. Усова та ін) засвідчили, яке місце посідає гра в пізнанні світу дитиною. У ній здійснюється практичне, дієве засвоєння раніше одержаних знань. Інтерес дитини до тієї чи іншої гри поступово вичерпується в міру засвоєння знань і вмінь, що їх складають, тому вона розвивається,

з´являються нові сюжети, ролі. У грі дитина має можливість виявити самостійність більшою мірою, ніж у будь-якій іншій діяльності: дитина сама обирає сюжет гри, іграшки, партнера і т.ін.. Саме у грі найбільш повно активізується суспільне життя дітей. Гра дозволяє дітям уже в перші роки життя самостійно використовувати ті чи інші форми спілкування. У ході гри між дітьми виникають два види взаємовідносин: - відносини, які визначаються змістом і правилами гри; - реальні відносини, що виявляються у зв´язку з грою. У процесі розвитку гри дитина оволодіває компонентами, які властиві будь-якій діяльності: навчається ставити мету, планувати, домагатися результату. Пізніше вона переносить ці вміння на інші види діяльності насамперед на навчальну і навчально-мовленнєву. Гра є найефективнішим засобом вияву мовленнєвої активності дітей, гра стимулює до мовленнєвої активності навіть мовчазних дітей і дітей з порушенням мовлення. Слід зауважити, що гра, з однієї сторони, самостійною діяльністю дитини, з іншої – необхідний вплив дорослого, щоб гра стала його першою “школою”, засобом виховання і навчання.

Отже, гра – це соціальне явище, яке виникає у процесі історичного розвитку з трудових дій. Водночас вона є свідомою, цілеспрямованою діяльністю, в якій виражається потреба дитини в активності, в ній активізуються і розвиваються всі психічні процеси, в тому числі і мовлення, формується особистість дошкільника.

3.3. Мовленнєва діяльність, її сутність і характеристика

3.3.1. Співвідношення понять „мова”, „мовлення” і „діяльність” у сучасній науці.

Відповідно до теми започаткованого дослідження і введення в науковий обіг поняття „мовленнєво-ігрова діяльність” виникає необхідність з’ясувати співвідношення понять „мова”, „мовлення” і „діяльність”, а також охарактеризуємо феномен „мовленнєва діяльність”.

Мова і мовлення виступали предметом дослідження лінгвістів (Д.Х.Баранник, І.К.Білодід, В. Гумбольдт, О.О. Потебня, Фердінан де Сосюр,

О.М.Шахнарович, Л.В.Щерба та ін.), психолінгвістів (Є.М.Верещагін, І.О.Зимня, О.О.Леонтьєв, Т.В. Рябова та ін), психологів (Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія, С.Л.Рубінштейн та ін.), лінгводидактів (А.М.Богуш, М.С.Вашуленко, Н.В.Гавриш, Є.М.Пасов, В.Л.Скалкін, О.С.Ушакова та ін.).

Мова, людське слово, мовлення та історія їх розвитку виступають по-перше, як предмет лінгвістики, по-друге, як предмет психології, а також як своєрідна діяльність індивіда, що розвивається у процесі його мовленнєвого розвитку, спілкування та відношення його до реальності і по-третє, як система фізіологічних процесів, що реалізують цю мову в діяльності. Між психологією і лінгвістикою утворилося так зване історичне розмежування щодо предмета вивчення: психологія вивчає процес говоріння, мовлення і лише настільки займається мовою, наскільки її онтологія якось проявляється у цих процесах; лінгвистика вивчає мову як систему, трактуючи її чи в матеріальному (система мовленнєвих навичок), чи в ідеальному аспекті, проте не цікавиться реалізацією цієї системи. Безперечно, мова сама по собі існувати не може, вона безпосередньо пов’язана з мовленням. Зв’язок між мовою і мовленням складний і не повністю з’ясований. У лінгвістиці і психолінгвістиці він становить спеціальну проблему з багатьма як усталеними, так і дискусійними констанціями. Більшість учених (І.К.Білодід, І.О.Зимня, О.О.Леонтьєв, О.О.Потебня, Л.В.Щерба та ін.) зголошуються на тому, що мова - специфічно людський найважливіший засіб спілкування між членами певного колективу, а мовлення - практичне користування мовою з різними комунікативними виражальними і пізнавальними цілями.

Крім термінів “мова”, “мовлення” в науковий обіг введено поняття “мовленнєва діяльність”. Визначимо її сутність. Так, у словникових джерелах мовленнєва діяльність визначається: як, “діяльнісна форма комунікації, що опосередковується лінгвістичними структурами” [285:189]; як “діяльність, що виступає або у вигляді цілісного акту (якщо вона має специфічну мотивацію, що не реалізується іншими видами діяльності), або у вигляді мовленнєвих дій, що включені в немовленнєву діяльність” [187: 320]; “вид діяльності поруч з

трудовою, ігровою та іншими видами" [223: 412].

Розглянемо мовознавчий аспект мовленнєвої діяльності. Вперше думку про мову як діяльність ми знаходимо у працях В.Гумбольдта [114] і Фердінанта де Сосюра [351]. Так, Фердінант де Сосюр наголошує насамперед на існуванні "мовної діяльності", яка переходить закономірно в мовленнєву діяльність". На думку вченого, вивчення мовної діяльності поділяється на дві частини: перша, "найголовніша, має за предмет саму мову як суспільну по суті і незалежну від індивіда: це наука виключно психічна" [351: 32]. Другу ж частину мовознавець називає другорядною, оскільки вона "має за свій предмет індивідуальний аспект мовної діяльності, тобто мовлення, включаючи фонацію: вона психофізична" [351:32].

Найбільш ґрунтовну лінгвістичну характеристику мовленнєвої діяльності дав Л.В. Щерба [407]. Автор розглядає мовленнєву діяльність у трьох аспектах: "мовленнєва організація", "мовна система" і "мовний матеріал", що охоплюють окремі акти говоріння і розуміння. Під мовною організацією автор розуміє організацію індивіда; під мовною системою узагальнення правил, що робиться на основі всіх актів говоріння і розуміння, яке мали місце в певну історичну епоху; під мовним матеріалом автор розуміє мовленнєву діяльність, тобто "сукупність всього вимовленого і зрозумілого, а також тексти" [407:364]. За Л.В. Щербою, суспільні функції мови не є чимось зовнішнім, не пов'язаним з її структурою, системними зв'язками, закономірностями її розвитку. Реалізація закладених в мові можливостей її організації і розвитку певною мірою визначено наперед суспільними факторами, що пов'язані з функціями мови в суспільстві. Натомість не завжди враховується, що суспільні фактори, про які йдеться, мають свою точку прикладання не в мові як абстрактній системі, а в сукупності конкретних мовленнєвих ситуацій, мовленнєвій діяльності. Саме через мовленнєву діяльність відбувається вплив на мову цих соціальних факторів, і лише через неї безпосередньо вони відображаються в мові, як такій [407].

На думку Л.В.Щерби, індивідуальна мовленнєва система є лише

конкретним проявом мовної системи, а тому дослідження першої задля пізнання другої цілком закономірне явище і потребує лише уточнення у вигляді порівняльного дослідження низки таких індивідуальних мовних систем. У подальших дослідженнях учений акцентує увагу на тому, що існує не дві, а цілих три системи. Він називає їх "трьома аспектами мови": а саме мову, мовлення і мовленнєву діяльність. Л.В. Щерба стверджує, що немає цілковитої протилежності між мовою і мовленням, а є послідовні переходи у формах існування мови: мова створює можливості для появи мовлення, в результаті якого утворюється, передаючись і накопичуючись від покоління до покоління, мовний матеріал, і вже на основі мовного матеріалу створюють граматики і словники [407].

Мова як система правил, що вивчаються з дитинства, дозволяє практично використовувати мову в процесі мовлення. У мовленні можливі відхилення від старих правил і такі відхилення накопичуються у текстах (мовленнєвому матеріалі). Мова інколи дозволяє мовленню деякі відхилення, які, накопичуючись, дають матеріал для фіксації нових норм у словниках і граматиках. Мова як процес розуміння і говоріння це одне, але мова лінгвістично оброблений досвід, обумовлений можливістю цих процесів говоріння і розуміння, - інше, яке, у свою чергу, відрізняється від мови-набору готових фраз, тобто невпорядкованого лінгвістичного досвіду. Мовлення виступає як процес, мова як досвід, а мовленнєва діяльність – це вже сума готових фраз. На думку Л.В. Щерби, джерелом усіх трьох аспектів є один і той самий процес говоріння і розуміння, який йде в минуле і стає спогадами, водночас утворює мовний матеріал, а в граматиках перетворюються на мову. Говоріння - процес фізіологічний, а розуміння - психологічний, але ці дії стають мовою лише в умовах суспільного життя людей, а тому і мову в цілому потрібно вважати соціальним явищем. Заперечуючи цілковиту протилежність мови і мовлення, вводячи в їх ряд мовленнєву діяльність, як третій член, Л.В. Щерба одночасно вказав на місце кожного аспекту в загальному ряді проявів мови. Він довів, що біологічно мова проявляється у мовленні, психологічно - в

мовленнєвій діяльності, соціально - в мові. А от з лінгвістичного боку, всі три “аспекти” мови проявляються одночасно у цілісному вигляді. Отже, у лінгвістиці мова розглядається як “система фонетичних, лексичних, граматичних засобів, що є знаряддям вираження думок, почуттів і служить найважливішим засобом спілкування людей” [407: 26].

Дослідником Н. Хомським виокремлено два аспекти мовної діяльності: з однієї сторони – “мова” або мовна здібність як потенційне значення мови. З іншої, - це “процес співвідношення мовної здібності з конкретними висловлюваннями в умовах її застосування” [392:72-73].

Окремі автори (О.Й.Негневицька, О.М.Шахнарович) виокремлюють мовну здібність і мовну активність. Під мовною здібністю вони розуміють набір неусвідомлених знань про мову, правила дій з матеріалом мови, який дає можливість створювати нові висловлювання (у психології – це чуття мови). Вона не є вродженою, а розвивається у процесі діяльності спілкування, предметної чи ігрової. Мовна активність – це власне мовленнєва діяльність, в якій дитина діє за даними правилами [260:16].

А.А.Реформаторський, аналізуючи педагогічні дослідження, підкреслює, що коли в педагогіці йдеться про розвиток і збагачення мовлення дітей, то в цьому випадку слово “мовлення” не можна замінити словом “мова”; під мовленням тут потрібно розуміти “різні форми застосування мови в ситуаціях спілкування”, тобто своєрідну мовленнєву діяльність дитини [314].

Мова живе лише у мовленні, в мовленнєвій діяльності. Мовлення і мовленнєва діяльність неможливі без мови, без її словникового складу, граматичних законів і правил. Мова – явище суспільне, а мовлення тільки індивідуальне, воно належить окремому індивіду. Мова і мовлення в мовленнєвій діяльності виконують низку функцій. Основними функціями мовлення є комунікативна і сигніфікативна. Комунікативна функція обслуговує процес передачі інформації від однієї людини до іншої. Сигніфікативна пов’язана із відображенням об’єктивної реальності через поняття. Ці дві функції зазвичай тісно переплетені, оскільки процес безпосереднього

спілкування опирається на сигніфікативні можливості мови, на понятійній основі якої формулюється те чи інше комунікативне повідомлення. При повному збережені відповідної понятійної структури ця мова вже не може бути використана для обслуговування безпосередньої взаємодії між людьми, втрачає оперативність, динамізм.

Мовленнєва діяльність як процес установлення комунікації має два взаємопов'язаних боки: видачу інформації (кодування) та її сприймання і розуміння (декодування). Визначення цих двох боків мовлення з методичної точки зору є надзвичайно важливим моментом, хоча в практиці навчання мови саме другому аспекту – сприйманню та розумінню зверненого мовлення приділяються значно менше уваги. На цю обставину справедливо вказував Л.В. Щерба: "У безпосередньому досвіді нам, з одного боку, дані факти говоріння, тобто висловлювання наших думок, почуттів, бажань і т. ін., а з другого, - факти розуміння цього говоріння. Перші особливо привертають нашу увагу і ми їх охоче називаємо мовленням. Інші залишаються якось у тіні і порівняно легко випадають з поля зору, навіть, теоретиків. Між тим саме разом взяті ці процеси утворюють єдиний процес комунікації" [407: 60].

Отже, мовознавці виокремлюють мовну і мовленнєву діяльність і водночас розглядають їх у тісному взаємозв'язку.

3.3.2. Мовленнєва діяльність.

Аналіз психологопедагогічної і психолінгвістичної літератури засвідчив неоднозначне трактування як сутності мовленнєвої діяльності, так і її структури. Охарактеризуємо психологічний аспект мовленнєвої діяльності (Л.С.Виготський, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн та ін.). На думку психологів, мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша, з одного боку, характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером; з іншої, - складається з декількох послідовних фаз (орієнтування, планування, реалізація плану, контроль) [178:412]. Зазначимо, що ці фази і операції вперше були виокремленні Л.С. Виготським. На думку вченого, мовленнєва діяльність може виступати як самостійний вид діяльності із

специфічною мотивацією, складовими якої є мовленнєві дії (які мають мету, підпорядковану меті діяльності) і мовленнєві операції (що вар'їрують відповідно до умов), або ж у формі мовленнєвих дій, що включені в певну не мовленнєву діяльність [83:264]. Діяльність "народжується" із потреби. За допомогою засобів і знаків ми плануємо діяльність, ставимо її кінцеву мету, плануємо її здійснення, і приходимо до поставленої мети. У книзі "Мислення і мова" Л.С. Виготський дав визначення мовленнєвої діяльності і вказав, що "вищі, притаманні людині форми психологічного спілкування можливі тільки завдяки тому, що людина за допомогою мислення узагальнено відбиває дійсність" [83:268].

Зарубіжний вчений Ф. Кайнц розглядає мовленнєву діяльність як єдність загальнолюдського "мовного дару", індивідуального психофізіологічного "матеріалу" і "рідної мови" як національного надбання [424].

О.М. Леонтьєв характеризує мовленнєву діяльність як пізнавальну діяльність, оскільки вона "розпредмечує" дійсність за допомогою мови [216]. У мовленнєвій діяльності О.О.Леонтьєв виокремив три сторони: мотиваційну, цільову і виконавчу. Вчений визначив етапи творення будь-якого висловлювання як мовленнєвої дії: мотив; мовна інтенція (відчуття мовного завдання); внутрішня програма мовної дії; реалізація внутрішньої програми; планування висловлювання в конкретній формі; творення висловлювання (словесне позначення) [216:26]. Ученим встановлено, що мовленнєва діяльність своїми мотиваційним і цільовим боками заглиблюється в іншу діяльність: ігрову, інтелектуальну, трудову. Він зазначає, що з одним мовленням людині немає що робити – воно не самоціль, а засіб, знаряддя – хоч і може по-різному використовуватись у різних видах діяльності [216:26].

У 70-х роках XX століття з'являється новий напрям дослідження мовленнєвої діяльності – психолінгвістичний (Т.В.Ахутіна, Є.М. Верещагін, І.О.Зимняя, О.О. Леонтьєв та ін), який ввів у науковий обіг поняття "діяльність спілкування" і "комунікативна діяльність". Останнє дещо звузило розуміння вченими сутності мовленнєвої діяльності. З психолінгвістичної позиції,

найбільш повно досліджено теорію мовленнєвої діяльності О.О. Леонтьєвим [216]. Учений дав комплексну філософсько-психологічну та лінгвістичну характеристику мовленнєвої діяльності, висвітлив проблеми її функціонування і формування. О.О. Леонтьєв обґрунтував положення про те, що мовленнєва діяльність є основою спілкування і повною мірою відбиває його специфіку. Автор розглядає особистість у мовленнєвій діяльності як інтерсуб'єктивне явище (комунікативне). З цієї точки зору, початковим пунктом діяльності є не сам по собі індивід, а його зв'язок з іншими індивідуумами, не щось зовнішнє по відношенню до особистості, а її внутрішня смислова тканина. Міжіндивідуальний зв'язок стає вихідною одиницею психологічного аналізу, а сукупність таких зв'язків стає "речовиною", що утворює "інтрапсихічний" (моно) склад особистості. Основою психічної діяльності за даних умов передбачається уже не замкнений "внутрішньо-індивідуальний простір", а відкритий простір комунікацій і взаємодії між людьми. Отже, потреба спілкування з іншими людьми, пізнання довколишнього визначають мотиви мовленнєвих дій дитини під час оволодіння мовою.

Навчання мови і розвиток мовлення дітей не зводиться лише до мовленнєвої діяльності, до реалізації і використання мовної системи. Воно передбачає також включення мовлення в різні види діяльності: пізнавальну, навчальну, художню, театралізовану, ігрову, образотворчу, конструктивну і т.ін. Це допоможе створити основу для оволодіння мовою на чуттєвому досвіді дитини та в ігровій діяльності. Оскільки мова і мовлення обслуговують всі види діяльності дитини, доречним буде говорити про взаємозв'язок усіх видів діяльності в мовленнєвому спілкуванні, про "інтеракційну" (взаємодіючу) діяльність (К.Менг) [245]. Це положення ми врахували під час експериментального дослідження і оперування поняттям „мовленнєво-ігрова діяльність".

Мовленнєва діяльність, за О.О.Леонтьєвим, – це процес використання людиною мови з метою передачі і засвоєння суспільно-історичного досвіду, встановлення комунікації або планування своїх дій. Тобто мовленнєва ді-

яльність, на його думку, має таку ж саму структуру, як і будь яка інша людська діяльність. В ній виділяються три блоки: мотиваційний, цільовий і виконавчий. Це "діяльнісне уявлення глобальної мови... як певного виду діяльності" [216:26]. О.О.Леонтьєв вказує на те, що мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша діяльність, "суворо організована і не є сукупністю тільки мовленнєвих актів та випадкових висловлювань"[216:27]. Вчений визначає мовленнєву діяльність як "систему мовленнєвих дій, які входять в будь-яку іншу діяльність - цілком теоретичну, інтелектуальну і частково практичну"[216:27]. На його погляд, мовленнєвий акт - є діяльність, хоча "мова не заповнює собою всього "діяльнісного акту" [216:28]. За О.О.Леонтьєвим, мовленнєва діяльність характеризується цілеспрямованістю (наявністю мети) та структурністю (мовленнєвими діями і операціями). Аналізуючи особливості структури мовленнєвої діяльності, О.О.Леонтьєв підкреслює, що "кожний акт діяльності розпочинається мотивом і планом, а завершується результатом, досягненням поставленої спочатку мети: в середині ж лежить динамічна система конкретних дій і операцій, спрямованих на це досягнення [216:26].

Знання внутрішньої структури мовленнєвої діяльності суттєве як для педагога, так і для дитини. Воно дозволяє більш точно управляти її формуванням, аналізувати помилкові мовленнєві дії. Однак слід зазначити, що поряд зі структурною організацією мовленнєва діяльність характеризується предметним (психологічним) змістом. До нього входять такі компоненти, як предмет, засоби, способи, продукт, результат [216]. Розглянемо їх детальніше.

Предмет О.М.Леонтьєвим розглядається як основний елемент змісту діяльності, він може бути речовим, матеріальним та ідеальним. Предмет мовленнєвої діяльності - ідеальний, це думка як форма відображення відносин предметів і явищ реальної дійсності. Вираження думки є метою таких видів мовленнєвої діяльності, як говоріння і письмо. Думка як предмет мовленнєвої діяльності - складна ієрархічна структура різнопорядкових змістових відношень, зв’язків. Основним змістовим зв’язком є міжпонятійний зв’язок. На ранніх етапах навчання, коли мовленнєвий досвід у дитини ще дуже малий,

формування цього рівня змістових зв'язків має особливо велике значення для розвитку чуття мови. Другим рівнем змістового зв'язку між членами речення є зв'язок, що визначається, з однієї сторони, суб'єктивно – об'єктивними і предикативними відношеннями, а з іншої, - валентністю слів та міжпредметним змістовим зв'язком. Третій рівень - змістовий зв'язок між новим і відомим, тобто зв'язок між темою і ремою. Цей зв'язок визначається логікою думки. Зауважимо, що змістові зв'язки встановлюються не тільки в середині речення, а й між мікротемами в тексті та між текстами. Всі ці зв'язки створюють змістову ієрархію, верхній рівень якої - задум, основний зміст. Правильно встановлені змістові зв'язки на всіх рівнях висловлювання визначають її зв'язність. Це положення є важливим для нашого дослідження.

Отже, якщо предметом є думка, на формування, вираження і інтерпретацію якої спрямована мовленнєва діяльність, то мова або мовна система є засобом існування, формування і вираження цієї думки. Сюди належать лексичні, граматичні, фонетичні засоби. Аналізуючи використання мови в мовленнєвій діяльності, І.О. Зимняя зазначає, що думка може бути по-різному сформована і сформульована за допомогою одних і тих самих мовних засобів, тобто одного і того самого лексичного словника і граматики. За даними автора, вибір способу формування і формулювання думки залежить від а) умов спілкування; б) індивідуальних особливостей самого суб'єкта діяльності; в) культурно - історичних традицій мовного колективу [143:80].

Отже, якщо засобами формування і формулювання думки і є мова як структурована система різнорівневих одиниць і правил користування ними, то спосіб формування і формулювання думки є втіленням того, що називається мовленням. З цієї позиції особливо актуальним є твердження І.О. Зимньої, що мова не є процесом спілкування, мова - це спосіб формування і формулювання думки як предмета мовленнєвої діяльності в самому процесі її реалізації. Автор уважає, що таких способів залежно від форми спілкування може бути три: 1) внутрішній, "включається" в рецепцію; 2) зовнішній усний, "включається" в говоріння; 3) зовнішній письмовий, "включається" в письмо як вид мовленнєвої

діяльності. Володіння цими способами в певному обсязі є поясненням того, що людина може вміти добре говорити, і не вміти писати та навпаки.

Наступним, не менш вагомим елементом предметного змісту діяльності, є його продукт. Продукт - це те, в чому об’єктивується, матеріалізується, втілюється діяльність. У мовленнєвій діяльності продуктом рецептивних видів (читання, слухання) є узагальнення, до якого приходить дитина у процесі рецепції, а продуктивних (говоріння і письмо) є висловлювання, текст. Текст, за визначенням І.О. Зимньої, це матеріалізоване втілення мовленнєвої діяльності, в якій об'єктивується поєднання всіх психологічних умов її існування [143:82].

Останнім елементом предметного змісту діяльності є її результат. Результат діяльності людини здебільшого виражається у відповідній реакції інших людей на продукт цієї діяльності. В рецептивних видах мовленнєвої діяльності результатом слухання, наприклад, є розуміння змісту з наступним говорінням, а результатом продуктивних видів мовленнєвої діяльності є характер їх рецепції іншими людьми.

Психолінгвісти виокремлюють структуру мовленнєвої діяльності, до якої входять мовленнєвий акт, мовленнєві дії і операції, мовленнєва ситуація. Розглянемо їх. Мовленнєва дія - це процес, що обслуговує мовленнєву діяльність (або якусь іншу), є безпосереднім її чинником, містить мету, підпорядковану меті мовленнєвої діяльності. Мовленнєва дія здійснює як підготовку мовленнєвого висловлювання, так і його реалізацію. Поняття мети завжди співвідноситься з поняттям дії. Мовленнєва операція – це спосіб виконання (здійснення) мовленнєвої дії, який залежить від умов досягнення конкретної мети. Мовленнєва операція співвідноситься з умовами, в яких протікає мовленнєва діяльність [217]. Мовленнєвий акт – це цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється відповідно з принципами і правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в даному суспільстві. Це одиниця нормативної соціомовленнєвої поведінки, для якої характерні такі риси, як навмисність (інтенціональність), цілеспрямованість, конвенціональність,

співвіднесеність із мовцем [213: 412].

Мовленнєва ситуація – це реально існуюча життєва ситуація, перша ступінь безпосереднього мовленнєвого акту спілкування, що обмежена прагматичними координатами: “Я – ти – ми – тут – зараз”. Це безпосереднє здійснення спілкування, комунікації за відповідних умов (урок, заняття, зустріч з друзями і т.ін.). Отже, мовленнєва діяльність складається з різного роду мовленнєвих дій. Мовленнєва дія передбачає постановку мети, планування і її здійснення, співставлення плану і результату, тобто контроль дії.

М.О. Берштейном досліджено рівневу структуру дії. На його думку, автоматизація певної дії – це перехід провідної ролі у процесі її виконання до елементарного, нижчого рівня. В мовленнєвій діяльності нижчому рівню ієрархічно відповідає рівень назви, а вищому – рівень спонтанного мовлення, коли ми не усвідомлюючи слова, включаємо його з усім об’єктивним змістом у більш складну структурну одиницю – речення. Оскільки мовленнєва діяльність не є самостійною формою поведінки, вона функціонує на рівні мовленнєвих дій і має ті ж самі характеристики, які мають інші дії у структурі поведінки людини, тобто:

- не має власної мети: - входить у різні форми поведінки;
- функціонує у складі поведінки автоматизовано;
- складається із окремих дій: лексичних, граматичних.

Мовленнєві дії у грі можуть бути домінуючими і периферійними, дитина навчається мовленнєвих дій в певних (у нашому випадку ігрових) ситуаціях. Практично із системою мовленнєвих дій у дитини виробляється і система фіксуючих настанов, які відображають прив’язаність мовленнєвої дії до даної ситуації. Присутність системи фіксуючих настанов визначається безпомилковістю у виборі мовленнєвих дій у відповідності з грою.

А.Є. Супрун, досліджуючи мовні дії, підсумовує: “Мовленнєва діяльність це один з видів людської діяльності, яка, у свою чергу, утворюється із сукупності цілеспрямованих дій людини. Вона пов’язана тими діями, які співвідносяться з пізнанням зовнішньої дійсності, з комунікативними

процесами ... і протікає в рамках актів розуміння, тобто в межах соціально детермінованих норм, що виробляються суспільством" [269:144].

Отже, мовленнєва діяльність цілком може розглядатись як самостійний вид людської діяльності, оскільки має особисту потребу (комунікативно-пізнавальну) та "професійне втілення" (говоріння, письмо). Зауважимо, що на сучасному етапі розвитку науки термін „мовленнєва діяльність" введений в науковий обіг психології, педагогіки, психолінгвістики, лінгводидактики.

Психолінгвістика вивчає і розкриває механізми породження мовлення в мовленнєвій діяльності людини: продукування висловлювань від ситуації спілкування до мовленнєвого наміру, від нього - до плану, від плану – до семантиико-граматиичних структур [232:108], тобто механізми сприйняття і розуміння мовлення. Мовленнєва діяльність у всіх її видах реалізується засобами складного загального мовленнєвого механізму. Розглядаючи його, ми, з одного боку, ґрунтуємось на концепції механізмів мовлення М.І. Жинкіна [133,135], а з іншого, - на основних положеннях психолінгвістичного діяльносного підходу до мовленнєвої поведінки людини. Зупинимось на короткому розгляді загально функціональних механізмів мовленнєвої діяльності. Для визначення механізмів мовлення суттєвим є правильне розуміння проблеми внутрішнього мовлення, яке розглядається у психології як "матеріальна оболонка думки"[133:3], як "фаза планування у практичній та теоретичній діяльності"[417:11]. Внутрішнє мовлення виконує надзвичайно важливі функції до безпосереднього спілкування. Завдяки внутрішньому мовленню складається "настанова на повідомлення, яке викликає збудження певних мовних стереотипів, і проходить відбір слів та фраз для наступних усних і письмових повідомлень"[346: 56]. Внутрішнє мовлення – це не просто "мовлення – мінус звук", а "надзвичайно скорочений та узагальнений код – мова семантичних комплексів редукованих мовленнєвих висловлювань і подекуди у співвідношенні з наочними образами [346: 60].

Друге важливе положення випливає з тези, яку у свій час висунув Л.С. Виготський. Вона полягає в тому, що внутрішнє мовлення – "особливе за своєю

психологічною природою утворення, особливий вид мовленнєвої діяльності, яке має свої суто специфічні особливості і перебуває у складному відношенні з іншими видами мовленнєвої діяльності" [82: 340]. У результаті зовнішнє мовлення інтеріоризується, воно безпосередньо включається в механізм породження мовлення, експроріорізується у внутрішнє мовлення.

Роль внутрішнього мовлення в породженні мовленнєвих висловлювань розглядається в ряді досліджень (М.І.Жинкін, І.О. Зимня, О.О. Леонтьєв, О.Р.Лурія , Т.В. Рябова , О.М. Соколов та ін.). Загальним для цих досліджень є важливе для нас положення про те, що у внутрішньому мовленні утворюється схема висловлювання, яка в кінцевому результаті реалізується в розгорнутому мовному коді. Ще у 30-ті роки Л.С. Виготський визначив, що початком висловлювання є мотив, який спонукає суб'єкта до висловлювання, веде до створення загальної думки, задумки висловлювання. "Думка – це ще не остання інстанція у всьому цьому процесі. Сама думка зароджується не з іншої думки, а з мотиваційної сфери нашої свідомості, що охоплює наш потяг та потребу, наші інтереси та бажання, наші афекти та емоції" [82: 379].

У дослідженнях І.О.Зимньої першим компонентом висловлювання висовується спонукання, яке співвідноситься з поняттям мотиву зовнішнього подразника. Другим важливим компонентом породження висловлювання є думка або ж, іншими словами, "загальна думка або ж задумка висловлювання у внутрішньому мовленні" (М.І.Кнебель, О.Р.Лурія) [142:77]. Т.В. Рябова вважає, що на цьому рівні породження мовлення після "утворення задуму висловлювання, вираженого особливим кодом внутрішнього мовлення, йде відбір слідів, тобто здійснюється переклад коду внутрішнього мовлення одиниці певної мови, представленого згорнутими (опорними) формами слів" [323: 88].

Третім компонентом механізму породження мовлення є "побудова внутрішньої просторової схеми висловлювання"[142:89], утворення у внутрішньому мовленні "потенціальної мовленнєвої схеми висловлювання" [142:88]. У всіх наведених визначеннях підкреслюється важливість на цьому

етапі граматико-синтаксичного оформлення думки. Саме на цьому етапі реалізується, за словами Л.С. Виготського, “словесний синтаксис і граматика слів”, здійснюється граматичне і синтаксичне перекодування, відбір слів зі словника та складання повідомлень з використанням правил мови.

Четвертим компонентом породження мовленнєвого висловлювання є “часова зовнішня реалізація” [142:89], “знаходження повних граматично оформлених форм слів”, за якими йдуть “поскладові кінестетичні схеми висловлювання” та “відбір артикулем за кінестетичними ознаками” [323:89]. На цьому етапі механізм зовнішньої реалізації дії визначається сукупністю навичок оформлення зовнішніх – вимовних, інтонаційних; внутрішніх – структурних, граматичних та розумових операцій.

Основною передумовою формування цього механізму є послідовне відпрацювання окремих операцій, навичок і вмінь, що забезпечують структуру й реалізацію мовленнєвого акту (зіставлення, вибір, складання цілого з частин, комбінування, перестановка, побудова та варіація за аналогією і т. ін.) на знайомому мовному матеріалі при використанні комунікативно спрямованих одиниць висловлювання.

Одним з основних механізмів мовленнєвої діяльності виступає осмислення. На процес осмислення впливають кілька факторів. Розглянемо їх на прикладі рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Вчені (М.І.Жинкін, І.О.Зимняя, Ю.Ф. Малиніна, О.О. Смирнов, С.Д.Толкачова) одним з перших механізмів називають смислоорганізованість вербального матеріалу, що сприймається, другим - пам’ять як мовленнєвий механізм. Дослідження вище означених авторів дозволяють стверджувати, що у процесі навчання мови педагог повинен певним чином (на основі семантичної близькості узагальнювальних понять) смислоорганізовувати ввідну лексику заняття.

Результати досліджень С.Д. Толкачової [144,362] виявили ще кілька факторів, які впливають на осмислення. По-перше, це співвідношення мови “входу", тобто мови тексту, що сприймається, і "виходу", тобто мови, якою здійснюється його відтворення. По-друге, це співвідношення залежить від

структури самого тексту: ланцюгова або розгалужена. Щодо фактора пам'яті як основи мовленнєвої діяльності, для аналізу суттєві два її види – довготривала й оперативна. Сама діяльність здійснюється за допомогою оперативної пам'яті. Поряд з пам'яттю важливу роль у мовленнєвій діяльності відіграє механізм випереджувального відображення. Це "двоплановий" механізм, який по-різному проявляється в рецепції і продукції [141]. У рецепції випереджувальне відображення проявляється у процесі ймовірного прогнозування. Ймовірне прогнозування має велике значення для процесу слухання і читання. Воно визначає швидкість цих процесів, глибину проникнення у зміст текстів, що сприймаються. Характер ймовірного прогнозування обумовлюється всім попереднім досвідом індивіда, зокрема його лінгвістичним і комунікативним, тобто досвідом спілкування.

Л.С.Виготський розглядав мовленнєву діяльність з позиції усвідомлення. Відповідно до цієї концепції, Л.А.Чистович висловила думку, що саме завдяки усвідомленню..."дитина оволодіває першою (рідною мовою)"[394]. О.О.Леонтьєв підкреслює, що операції усвідомлення стають предметом актуального усвідомлення „і - через цей рівень - предметом усвідомленого контролю" насамперед при навчанні граматики рідної мови у школі. Розвиток мовлення започатковується з вільного, спонтанного користування мовою і завершується усвідомленням мовленнєвих форм і оволодіння ними[216].

Отже, існує глибокий взаємозв'язок механізмів ймовірного прогнозування з механізмом осмислення, усвідомлення, довготривалої та оперативної пам'яті. Цим, як зазначав М.І. Жинкін, забезпечується синтез в одночасовості, що є однією з необхідних умов осмислення, усвідомлення, розуміння мовленнєвого повідомлення. Висвітлені механізми продукування висловлювань і осмислення змісту мовленнєвої діяльності були враховані нами у процесі розробки змістового аспекту експериментального навчання (добору мовленнєвого матеріалу) з урахуванням вікових психічних особливостей розвитку мислення, пам'яті і мовлення дошкільників.

Ми враховували також теоретичні положення щодо стимулювання

активності дитини в різних видах діяльності, занурюючи дітей в ігрову діяльність, в якій предметом усвідомлення дитини виступали мовленнєві дії у звязному висловлюванні, спрямовані на вирішення мовленнєвого завдання ігровими прийомами.

Як бачимо, співвідношення понять „мова", „мовлення" і „діяльність" не є простим, між ними існують складні діалектичні взаємовідносини, в яких відбивається методологічний принцип взаємозв'язку свідомості, особистості, мови і діяльності. Водночас простежується взаємозв'язок мови і мовлення з різними видами діяльності, особливо яскраво такий взаємозв'язок виступає на етапі дошкільного дитинства. Це дало підставу для виокремлення таких видів дитячої діяльності, як художньо-мовленнєва, образотворчо-мовленнєва, музично-мовленнєва, мовленнєвотворча, мовленнєво-ігрова, що і стало предметом нашого подальшого дослідження.

3.3.3. Слухання і говоріння як види мовленнєвої діяльності.

Вчені (Л.С.Виготський, І.О.Зимняя, О.О.Леонтьєв та ін.) виокремлюють чотири види мовленнєвої діяльності: слухання (аудіювання), говоріння, читання і письмо. Означені види розглядаються як основні види взаємодії людей у процесі вербального спілкування. За характером мовленнєвого спілкування мовленнєва діяльність розподіляється на види, що реалізують усне спілкування (слухання, говоріння) та види, що реалізують письмове спілкування (читання, письмо). За характером ролі, що виконується, у процесі спілкування види мовленнєвої діяльності розподіляються на ініціальні та реактивні. Говоріння і письмо є ініціальними процесами спілкування, що стимулюють слухання і читання. У свою чергу, слухання і читання є реактивними процесами і водночас слугують умовою говоріння (письма). За спрямованістю здійснення мовленнєвої дії (на прийом або видачу мовленнєвого повідомлення) розрізняють рецептивні (слухання, читання) та продуктивні (говоріння, письмо) види.

Охарактеризуємо насамперед такі види діяльності, як слухання

(аудіювання) та говоріння, оскільки це відповідає логіці започаткованого дослідження (усне мовлення дошкільників). Слухання було предметом дослідження І.О. Зимньої [145]. Слухання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення. Слухання, за А.М. Богуш, це смислове сприймання мовлення, що звучить, воно опосередковується діяльністю говоріння іншого учасника спілкування. Слухання є похідним у спілкуванні, його мета – розкриття смислових зв'язків, осмислення сприйнятого на слух мовленнєвого повідомлення мовця. Смислове сприймання не планується тим, хто слухає, й не контролюється його свідомістю, воно задається зовні іншим мовцем [45: 4].

І.О. Зимняя відзначає, що слухання є досить складним аналітико-синтетичним процесом, оскільки у процесі слухання відбувається декілька етапів аналітико-синтетичної обробки інформації, що сприймається на слух. Вступає в дію внутрішній операційний механізм, який здійснює відбір інформації, зіставлення та встановлення "внутрішньо понятійної відповідності" [145:12]. На основі результатів аналізу і синтезу інформації вводиться в дію виконавча частина слухання, прийняття рішення, розуміння чи нерозуміння сприйнятої інформації. Продуктом слухання, за словами І.О. Зимньої, є умовисновок, до якого дійшла людина в результаті слухання. Найчастіше в мовленнєвому спілкуванні комунікативним результатом слухання є відповідне говоріння [145:12].

Характеризуючи сутність сприйняття, Н.І.Гез розмежовує два поняття: сприйняття як процес виділення та засвоєння інформативних розпізнавальних ознак (тобто формування образу) та впізнавання сформованого образу в результаті порівняння його з еталоном. Автор зауважує, що формування і впізнавання образу носять фазовий характер. Зовсім по-іншому до цієї проблеми підходить І.О.Зимня. Вона визначає сформованість низки операцій, які є основними для слухання, а саме: розпізнавання звукового потоку; сприйняття аудіюючих одиниць; виявлення потрібної інформації в тексті. Хоча в окремих авторів є певні розходження у назвах та визначеннях послідовності цих фаз, всі вони сходяться на думці про те, що існує тісний взаємозв'язок

процесів сприйняття і впізнавання.

Більшість авторів (І.Атватер, Т.О.Ладиженська, Є.І.Пасов та ін.) зазначають, що слухання розпочинається з усвідомлення. Тому, перш ніж розпочати слухати, людина повинна зрозуміти, з якою метою вона буде це робити, тобто усвідомити свій комунікативний намір. Цей етап слухання називають спонукально-мотиваційним. Ми орієнтуємось у ситуації спілкування, накреслюємо програму реалізації усвідомленого комунікативного наміру. Відтак, деякі дослідники називають даний етап мовленнєвої діяльності орієнтувальним. Далі розпочинається сам процес слухання, тобто сприйняття тексту, його осмислення і розуміння. На цьому етапі слухач одночасно аналізує, синтезує та узагальнює отримані результати, тому він називається аналітико-синтетичним. На третьому етапі слухання, коли завершується прийом інформації, слухач може ще раз осмислити, сприйняти, зкорегувати свої висновки. Оформлення результатів почутого, з однієї сторони, свідчить про реалізацію мети слухання, а з іншої, - дозволяє проконтролювати рівень і якість мовленнєвої діяльності. Отже, останній етап слухання реалізує виконавську і контролювальну фазу мовленнєвої діяльності.

Не можна обминути ще одне вагоме питання щодо аналізу механізмів слухового сприйняття, результативність слухання забезпечується діями відповідних психофізіологічних механізмів. По-перше, процес слухання неможливий без дії механізму слухової пам’яті, за допомогою якої слухач утримує у свідомості сприйняті відрізки мовлення. Це стає можливим внаслідок того, що в пам'яті людини зберігаються відповідні звукові образи, що служать у даному випадку еталоном. По-друге, у процесі слухання людина передбачає майбутній розвиток подій, що аналізується на слух у тексті. На основі мовного досвіду цей процес посилюється прогнозуванням змісту. По-третє, у процесі слухання виокремлюється змістовий опорний пункт, що поглиблює розуміння почутого і полегшує запам’ятовування матеріалу. Змістовий опорний пункт формується у процесі "стискування" змісту, в результаті чого у свідомості слухача формуються поняття різного рівня

узагальнення. У такий спосіб слухач досягає рівня розуміння "загального змісту". Дія психофізіологічних механізмів забезпечує досягнення мети слухання - усвідомлення основної думки висловлювання, розуміння авторського задуму, глибоке проникнення у зміст почутого.

В останній час у лінгводидактиці здебільшого використовують термін аудіювання. Психофізіологія пояснює аудіювання як перцептивну розумову мнемічну діяльність. Перцептивна, оскільки здійснюється сприйняття (рецепція) перцепція; розумова, пов’язана з розумовими операціями (аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, абстрагування, конкретизація, узагальнення); мнемічна - відбувається виділення і засвоєння інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, формування образу і впізнання як результат зіставлення з еталоном, що зберігається в пам’яті [247: 177].

Методисти (О.Б.Бігіч , Н.О. Бражник , С.Ю. Ніколаєва, Н.К. Скляренко та ін) визначають такі специфічні риси аудіювання: - за характером спілкування, це вид МД, що реалізує усне безпосереднє спілкування; - за своєю роллю у процесі спілкування є реактивним видом МД; - за спрямованістю на прийом і видачу мовленнєвої інформації є рецептивним видом МД; - форма перебігу процесу аудіювання (слухання) – внутрішня, невиражена (сприйняття на слух, увага, розпізнавання та зіставлення мовних засобів, їх ідентифікація, осмислення, антиципація, групування, узагальнення, утримання в пам’яті, умовисновок тощо); - предметом аудіювання є чужа думка, що закодована в аудіотексті і яку належить розпізнати; продуктом аудіювання є умовисновок; результатом – розуміння сприйнятого смислового змісту є власна мовленнєва та немовленнєва поведінка [247: 117-118].

Отже, аудіювання, за С.Ю. Ніколаєвою, є комплексною мовленнєвою розумовою діяльністю, що базується на природній здатності, яка вдосконалюється у процесі індивідуального розвитку людини і дає можливість їй розуміти інформацію в акустичному коді, накопичувати її в пам’яті, відбирати та оцінювати її згідно з інтересами чи поставленими завданнями [247: 118].

Існують різні підходи до виділення видів слухання. Більшість авторів (І.Я.Атватер, Ю.М.Жуков, Т.О.Ладиженська, Є.І. Пассов) види слухання визначають залежно: а) від типу настанови змістового сприйняття тексту (глобальні, детальні, критичні); б) від джерела слухання; в) від того, чи бачиш ти мовця; г) від кількості мовців. Л.Ю.Куліш уважає, що в умовах реального спілкування сприйняття інформації обумовлено ситуацією та метою, які ставить перед собою слухач. Відтак, автор виокремив три основні види аудіювання: з'ясувальне, ознайомлюване та професійне. Розрізняють два способи аудіювання - рефлексивне і нерефлексивне. Рефлексивне аудіювання використовується для того, щоб установити точність сприйняття оточуючого. Його ще називають "активним аудіюванням". Можна виділити три основні прийоми рефлексивного аудіювання: з'ясування, перефразування, виявлення почуттів. Нерефлексивне аудіювання складається з умінь "уважно мовчати", не втручатись у мовлення мовця своїми зауваженнями. Це яскравий процес, що вимагає фізичної і психічної уваги. Нерефлексивне аудіювання супроводжується реакцією підтвердженням: це хитання головою, посмішка, різні жести і т. ін.

Дітей дошкільного віку потрібно вчити слухати, сприймати і розуміти мовлення інших: - слухати і розуміти усне розмовне мовлення в повсякденому спілкуванні, що пов'язане із задоволенням найпростіших потреб дитини; - слухати і розуміти пояснення вихователя на заняттях в ігровій діяльності, зміст художніх текстів; - слухати і розуміти мовлення диктора радіо (радіопередачі), телевізійні аудіотексти; - слухати і розуміти мовлення однолітків в ігровій та інших видах продуктивної діяльності.

Відтепер охарактеризуємо процес говоріння. Вчені (І.К.Білодід, І.О. Зимняя та ін.) визначають говоріння як активний процес оволодіння мовою, здійснення спілкування, зовнішній вираз способу формування і формулювання думки з допомогою мови. Докладний аналіз процесу говоріння ми знаходимо в роботах І.О. Зимньої [145]. На її думку, говоріння характеризується тричленністю як і будь-який інший вид діяльності: це мотиваційно-

стимульований етап як потреба людини у вербальному спілкуванні, що втілюється у мотиві спілкування. На цьому етапі створюється тільки задум спілкування і комунікативний намір. Аналітико-синтетичний механізм говоріння формує, породжує висловлювання у вигляді згорнутих, внутрішніх розумових дій щодо програмування і структурування висловлювання. Це основний операційний механізм “внутрішнього оформлення” висловлювання, що охоплює розумові дії з актуалізації вербальних засобів, граматичного структуровавання фраз, їх трансформації. Виконавчий етап носить чисто зовнішній характер і реалізовується в артикуляції, це механізм “зовнішнього оформлення” висловлювання [145: 10].

Л.С. Папова описує таким чином етапи породження висловлювання (див. рис. 3.1.). На етапі попереднього орієнтування для мовця важливо з’ясувати мету висловлювання, визначити тему, склад майбутньої аудиторії. На етапі планування обмірковується, по можливості, зміст, побудова і мовленнєве оформлення висловлювання. Наступний етап передбачає здійснення діяльності, тобто процес говоріння. Завершується процес говоріння контролем здійснення діяльності. Самоконтроль здійснюється протягом усього процесу говоріння та після нього. Продуктом говоріння є мовленнєве висловлювання .

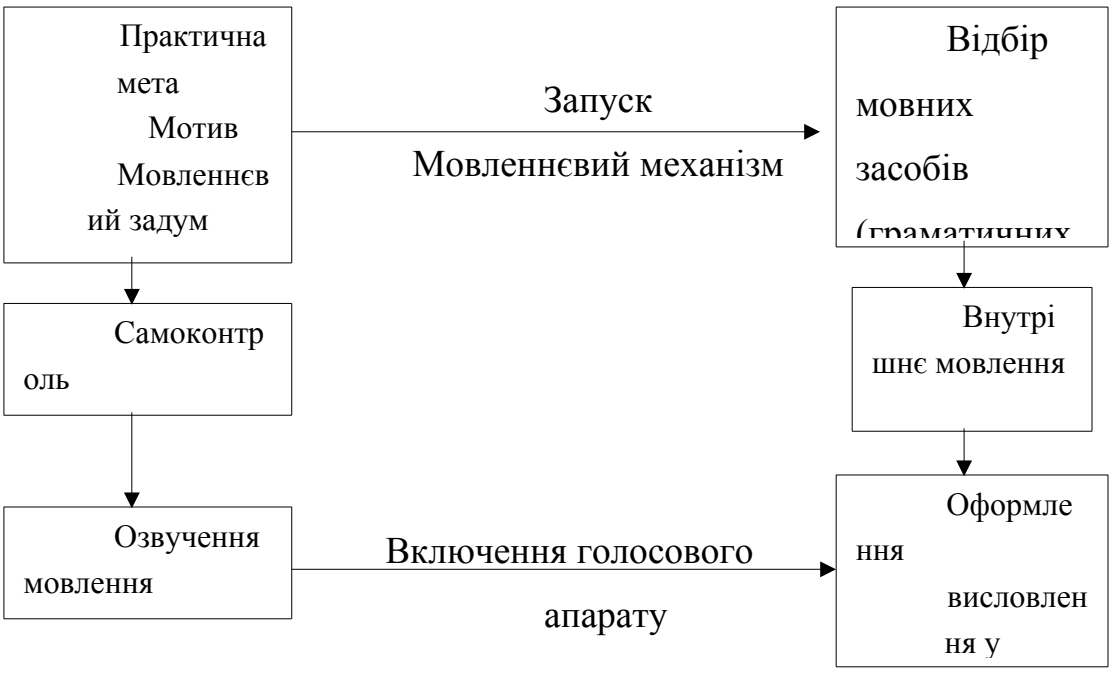


Рис.3.1. Породження мовленнєвого висловлювання

Отже, щоб висловлювання з'явилось, необхідна практична мета, що викликає внутрішнє збудження або мотив висловлювання. Усвідомлення мети та мотиву призводить до виникнення мовленнєвого задуму. Він поки що не має чіткого мовленнєвого оформлення. Проходить запуск мовленнєвого механізму. За допомогою мовленнєвих рухів із довготривалої пам'яті добуваються мовні засоби, необхідні для побудови речення, тобто відбувається відбір фраз і слів, яким відразу ж надається потрібна граматична форма. Ці слова укладаються у фразовий стереотип, як у решітку. Далі проходить посинтагменне оформлення висловлювання у внутрішньому мовленні, після чого включається голосовий апарат і проходить оформлення висловлювання у зовнішньому, озвученому мовленні. Коли ми говоримо, то, звісно, не помічаємо окремих операцій процесу проходження мовленнєвого висловлювання, оскільки всі вони доведені до автоматизму і проходять миттєво [281:21-22].

І.О. Зимняя аналізує процес говоріння щодо визначення його предмета. На її думку, предметом говоріння є думка як відображення зв'язків і відношень предметів і явищ реального світу [145:10]. У предметі об'єктивується мета говоріння. Продуктом говоріння за її словами, є мовленнєве повідомлення, текст або мовленнєвий сигнал. Результатом говоріння є відповідна дія учасника спілкування. Специфікою результату говоріння, за І.О. Зимньою, є те, що він реалізується в діяльності інших людей і виступає з'єднувальною ланкою учасників спілкування [145:11]. На думку І.К. Білодіда, "говоріння більш напружений (як із психологічного погляду, так і мовного) процес: він скованіший, обмежений і в часі і в просторі, пов'язаний з безпосереднім орієнтуванням, баченням дієвості впливу, ефективності цієї мови" [39:11].

У лінгводидактиці ми знаходимо дві концепції породження мовленнєвого висловлювання. Представником однієї є Ф.Кайнц. У породженні мовлення він виділяє два етапи. Перший - формування мовленнєвої інтенції, мовленнєвого наміру включає в себе дві фази: мовленнєве стимулювання і фаза формування суджень. Матеріал для мовлення дає сприйняття оточуючих нас предметів і

явищ, наші уявлення і чуттєві переживання. Вони створюють психічну основу передмовленнєвої фази і сприяють формуванню суджень. Судження і говоріння не однакові для Ф.Кайнца. Перше - він відносить до уявлюваної підготовки мовлення, друге - для його породження. Другий етап – говоріння, також складається з двох фаз: 1) формування внутрішньомовленнєвого контексту; 2) вимовляння. Уявний внутрішньомовленнєвий контекст формується на основі двох перших фаз мовленнєвого наміру, на етапі вимовляння формуються сенсорні і моторні образи слова, які поєднуються у реченнях.

Представником другої концепції є О.О.Леонтьєв. Учений пропонує структуру мовленнєвої дії як взаємовідношення трьох фаз: 1) планування мовленнєвої дії; 2) здійснення мовленнєвої дії; 3) співставлення і контроль, в якому виділяє такі етапи: а) формування мовленнєвої інтенції; б) побудова внутрішньої програми (задуму) майбутнього висловлювання; в) граматична реалізація висловлювання та відбір слів; г) зовнішнє оформлення висловлювання [214:83]. При порівнянні цих двох моделей породження мовлення спостерігається певна схожість у послідовності етапів та їх загальній характеристиці. Проте значення внутрішнього програмування в теорії О.О.Леонтьєва не обмежується домовленнєвим етапом, воно лягає в основу всіх наступних компонентів породження мовлення.

Для нас особливий інтерес становить психофізіологічний механізм говоріння. Операції і дії, що забезпечують функціонування говоріння, як виду мовленнєвої діяльності, за даними М.Я.Демьяненка, проходять у такій послідовності: 1) програмування повідомлення; 2) вербалізація програми повідомлення у внутрішньому мовленні; 3) втілення повідомлення у звуки зовнішнього мовлення. Зауважимо, що більшість авторів (Н.І.Гез, Є.І. Пасов, К.О.Лазаренко, С.В.Мельник) поділяють механізми говоріння на механізм репродукції, відбору мовленнєвих засобів, комбінування, конструювання, передбачення і дискурсивності. Механізм репродукції забезпечує відтворення готових блоків для здійснення комунікативної задачі. Як зазначає Е.П.Шубін, репродукція готових блоків поділяється на повну репродукцію структури і

змісту, часткову репродукцію та репродукцію-трансформацію. Механізм підбору мовленнєвих засобів залежить від змісту повідомлення, комунікативної мети та ситуації оточення. Механізм комбінування передбачає формування словосполучень і речень у нових поєднаннях. Від нього залежить швидкість і творчість мовлення. Механізм конструювання передбачає у процесі говоріння конструювання деяких мовленнєвих одиниць, що проходять нарівні фрази та надфразової єдності. Механізм прогнозування здійснює передбачення кінцівки в мовленнєвій ситуації, що допомагає будувати висловлювання. Він реалізується у двох планах: структурному і змістовому. Механізм дискурсивності контролює реалізацію мовленнєвого повідомлення на основі зворотного зв'язку.

Отже, два види усного спілкування характеризуються складною розумовою діяльністю з опорою на внутрішнє мовлення та механізм прогнозування. Єдине їх розмежування – це проходження висловлювань для говоріння і сприйняття мовлення для слухання. Однак, як зазначають психологи, діяльність мовленнєворухового і слухового аналізаторів знаходяться в певному взаємозв'язку. У процесі сприйняття мовлення "працюють два основних мовленнєвих механізми кодування і декодування озвученого мовлення, що і складає канал спілкування [134:9]. Процес декодування передбачає володіння фонологічною системою мови. У методичному відношенні важливим є те, що слухання і говоріння перебуває в тісному взаємозв'язку та сприяють розвитку один одному в процесі навчання. Відтак, будь-яка мовленнєва діяльність зазвичай забезпечується спільною роботою декількох аналізаторів, об'єднаних "єдиною робочою дією". Однак функція кожного аналізатора в будь-якому виді мовленнєвої діяльності залишається тільки диференційною, а взаємозв'язок між аналізаторами - динамічним, руховим, змінюючись при переході від одного виду мовленнєвої діяльності до іншої.

У дошкільному закладі дітей вчать слухання і говоріння на різних видах занять з розвитку рідного мовлення, у процесі навчально-мовленнєвої діяльності. Навчально-мовленнєва діяльність – це організований, цілеспрямований процес використання мови з метою передавання та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними

способами дій у сфері наукових понять, встановлення комунікацій та планування своїх дій [45:41]. У процесі навчально-мовленнєвої діяльності у дітей формуються мовленнєва і комунікативна компетенції. Програми з розвитку мовлення визначають завдання і зміст розвитку зв'язного мовлення, які, за базисною характеристикою особистості дошкільника, становлять зміст діамонологічної компетенції. Кінцевим результатом навчання рідної мови і розвитку мовленнєвого спілкування є формування у дітей комунікативної компетенції, тобто комплексного застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність спілкування [51:23]. Формування комунікативної компетенції спрямоване насамперед на розвиток культури мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування. У цьому зв'язку провідними завданнями формування комунікативної компетенції на етапі дошкільного дитинства є: - розвиток комунікативних здібностей дітей відповідно до кожного вікового періоду – емоційне спілкування з дорослими, спілкування з однолітками, ініціативне спілкування із співрозмовником; - засвоєння ввічливих форм спілкування, розвиток мовленнєвого етикету; - формування культури мовлення; - формування культури спілкування.

Взаємозв'язок у виконанні програмних завдань з розвитку зв'язного мовлення, а саме, у формуванні діалогічної, монологічної і комунікативної компетенцій забезпечить реалізацію комунікативно-діяльнісного підходу в мовленнєвому розвитку дітей в різних видах діяльності.

Висновки з третього розділу

У розділі представлено комунікативно-діяльнісний підхід до розвитку зв'язного мовлення дітей. Охарактеризовано феномен „діяльність"; розкрито види діяльності: навчальну, ігрову, мовленнєву; описано механізми породження висловлювань у процесі мовленнєвої діяльності, види мовленнєвої діяльності.

Мовлення дитини розвивається у процесі її активності, у взаємодії з довкіллям, в якому дитина живе, розвивається, пізнає світ і діє, тобто все життя дитини проходить у різних видах діяльності, як-от: предметна, пізнавальна, навчальна, мовленнєва, ігрова, тощо. Відтак, важливим є методологічне положення, що різнобічний розвиток дитини багато в чому залежить від того, які види діяльності складають реальний зміст навчального процесу.

Філософське розуміння діяльності нерозривно пов'язане з активністю людини, її творчим перетворенням середовища, в якому вона живе. Діяльність – це єдність певних дій (фізичних, практичних, розумових, мовленнєвих і т.ін.), які передбачають єдність трьох компонентів: мотиву, мети, виконання.

Діяльність це внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) активність людини, що регулюється свідомою метою. В яких би умовах не протікала діяльність людини, якої б структури не набувала, її не можна розглядати поза суспільними відносинами, поза життям суспільства. Структурними компонентами діяльності є мотив, мета, завдання, умови, дії, операції, способи діяльності. Конституціональною характеристикою діяльності є її предметність. Саме предмет діяльності надає їй визначену спрямованість. Предметом діяльності виступає її мотив, оскільки діяльність без мотиву не існує. Головними складовими людських діяльностей є мета, завдання, дії та операції. У ході будь-якої діяльності дитина ознайомлюється з властивостями предметів, їх функціями і якостями, а найважливіше збагачує свій словниковий запас, покращує зв'язне мовлення та засоби спілкування з оточуючими. Визначення важливих характеристик діяльності допомагає зрозуміти її зміст, необхідний для формування особистості і зокрема, розвитку зв'язного мовлення. Під впливом дорослого діти засвоюють зовнішні практичні і внутрішні орієнтовні дії. Внутрішні дії є основою всього психічного розвитку дитини. Вони дають можливість дитині орієнтуватись у довкіллі, пристосовуватись до нього, встановлювати контакти з іншими людьми. У процесі спілкування з дорослими характер діяльності дитини змінюється: з пасивної перетворюється на активну, з мимовільної на активну, з несвідомої – на свідому. В активній діяльності дитина оволодіває власними діями, розвивається її самостійність і формується особистість. Всі види діяльності супроводжуються мовленням, яке удосконалюється і розвивається у процесі діяльності. Все життя дитини проходить у різних видах діяльності, одні з них виконують допоміжну функцію, інші – провідну. На кожній віковій стадії розвитку дитини є провідна діяльність. Перехід від одного етапу вікового розвитку до іншого пов'язаний зі зміною одного виду провідної діяльності іншим, тобто діяльності, розвиток якої обумовлює найважливіші зміни в психічних процесах і психічних властивостях особистості дитини на даній стадії її розвитку. Провідна діяльність - це та діяльність, у середині якої зароджуються і виникають нові види діяльності.

Кожний період характеризується своїм видом провідної діяльності. Провідним типом діяльності у дошкільному віці є ігрова діяльність. Саме ця наукова сентенція стала теоретичною платформою започаткованого нами дослідження.

Сучасна вітчизняна теорія гри базується на положеннях про її історичне походження, соціальну природу, зміст і призначення в цьому суспільстві. Отже, гра це соціальне явище, яке виникає у процесі історичного розвитку з трудових дій. Водночас вона є свідомою, цілеспрямованою діяльністю, в якій виражається потреба дитини в активності, в ній активізуються і розвиваються всі психічні процеси, формується особистість дошкільника. Гра є виявом дитячої активності, спрямованої на засвоєння суспільного досвіду, оволодіння рідною мовою і спілкуванням.

Розвиток гри протягом дошкільного віку проходить у напряму від гри предметної, що відтворює дії дорослих, до гри рольової, яка відтворює відносини між людьми. Ігрова діяльність не створюється дитиною, а задається їй дорослими, які вчать дитину гратися, знайомлять зі способом ігрових дій, що вже склалися. Саме в грі активізується і розвиваються всі психічні процеси, формується особистість дошкільника, вдосконалюється мовлення. Дія і мовлення – основні способи вирішення дитиною ігрових завдань і правил. Гра не може відбуватись без мовленнєвого супроводу: дитина користується діалогом, репліками, окремими фразами, мовленням – поясненням, мовленням - роздумом і т.ін. Словами діти передають характер, переживання, турботи, радощі, хвилювання ігрових героїв, ролі яких вони виконують.

На кінець дошкільного віку у дітей формуються основні передумови навчальної діяльності - цілеспрямованого, свідомого навчання. Навчальна діяльність – це цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини. У дітей з’являються елементарні форми самооцінки і самоконтролю; розвивається здатність долати труднощі, пов’язані з розв’язанням пізнавальних навчальних задач, прагнення не відставати від своїх друзів – однолітків. У процесі навчання дитина залучається до мовленнєвої і навчально-мовленнєвої діяльності. Мовленнєва

діяльність характеризується предметним змістом, цілеспрямованістю, евристичним характером; вона складається з декількох послідовних фраз: орієнтування, планування, реалізація плану, оцінка і контроль. За своєю структурою мовленнєва діяльність є цілком самостійною діяльністю із специфічною мотивацією.

Мовленнєва діяльність як процес установлення комунікації має дві взаємопов'язані сторони: видачу інформації (кодування) та її сприймання і розуміння (декодування). До структури мовленнєвої діяльності входять мовленнєвий акт, мовленнєві дії і операції, мовленнєва ситуація. Мовленнєва дія (конкретне висловлювання) у процесі творення проходить три етапи: мотив, мовна інтенція (завдання), внутрішня програма мовної дії; реалізація внутрішньої програми; планування висловлювання в конкретній формі творення висловлювання (словесне позначення). Механізмами мовленнєвої діяльності вчені називають внутрішнє мовлення, як матеріальну оболонку думки, як фазу внутрішнього планування висловлювання, настанову на повідомлення, що викликає збудження певних мовних стереотипів, утворюється відповідний мовний код, схема висловлювання, у результаті яких відбувається відбір слів та фраз для наступних усних і письмових повідомлень. Крім того, механізмами мовленнєвої діяльності є осмислення і усвідомлення, довготривала й оперативна пам'ять. Розвиток внутрішнього і зовнішнього мовлення відбувається у взаємозв'язку у процесі різних видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо). У дошкільному віці діти залучаються до двох видів мовленнєвої діяльності – слухання і говоріння. Слухання – це смислове сприймання мовлення, що звучить, це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення, воно опосередковується діяльністю говоріння іншого учасника спілкування. Слухання є похідним у спілкуванні, його мета – розкриття смислових зв'язків, осмислення сприйнятого на слух мовленнєвого повідомлення мовця. Смислове сприймання не планується тим, хто слухає і не контролюється його свідомістю, воно задається зовні іншим мовцем. Для дитини дошкільного віку слухання є складним аналітико-

синтетичним процесом, якого потрібно навчати: слухати, сприймати, розуміти мовлення інших.

Говоріння – це активний процес оволодіння мовою, здійснення спілкування, зовнішній вираз способу формування і формулювання думки з допомогою мови. Механізми говоріння формують, породжують висловлювання у вигляді згорнутих, внутрішніх розумових дій щодо програмування і структурування висловлювання і реалізується в артикуляції.

У дошкільному віці мовленнєва діяльність дітей, зокрема слухання і говоріння здійснюється як на спеціально організованих мовленнєвих заняттях, так і в повсякденному житті, в інших видах діяльності. Отже, мовленнєва діяльність своїм мотиваційним і цільовим боками заглиблюється в інші види діяльності: ігрову, музичну, образотворчу, художню і т. ін., що дає підстави виокремити такі види діяльності, як художньо-мовленнєва, музично-мовленнєва, навчально-мовленнєва, театрально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова.

Навчально-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку – це організований, цілеспрямований процес використання мови з метою передавання та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері наукових понять, встановлення комунікацій та планування своїх дій.

Навчально-мовленнєва діяльність дошкільників здійснюється на спеціально організованих заняттях: індивідуальних, індивідуально-групових, фронтальних; комплексних і тематичних. У процесі навчально-мовленнєвої діяльності у дітей формується мовленнєва і комунікативна компетенції як кінцевий результат цієї діяльності.

Отже, реалізація комунікативно-діяльнісного підходу до навчання дітей зв’язного мовлення забезпечить ефективне формування базисних характеристик мовленнєвого розвитку дітей.

РОЗДІЛ 4
МОВЛЕННЄВО – ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО

ВІКУ

4.1. Взаємозв'язок ігрової, мовленнєвої діяльності і спілкування на етапі дошкільного дитинства

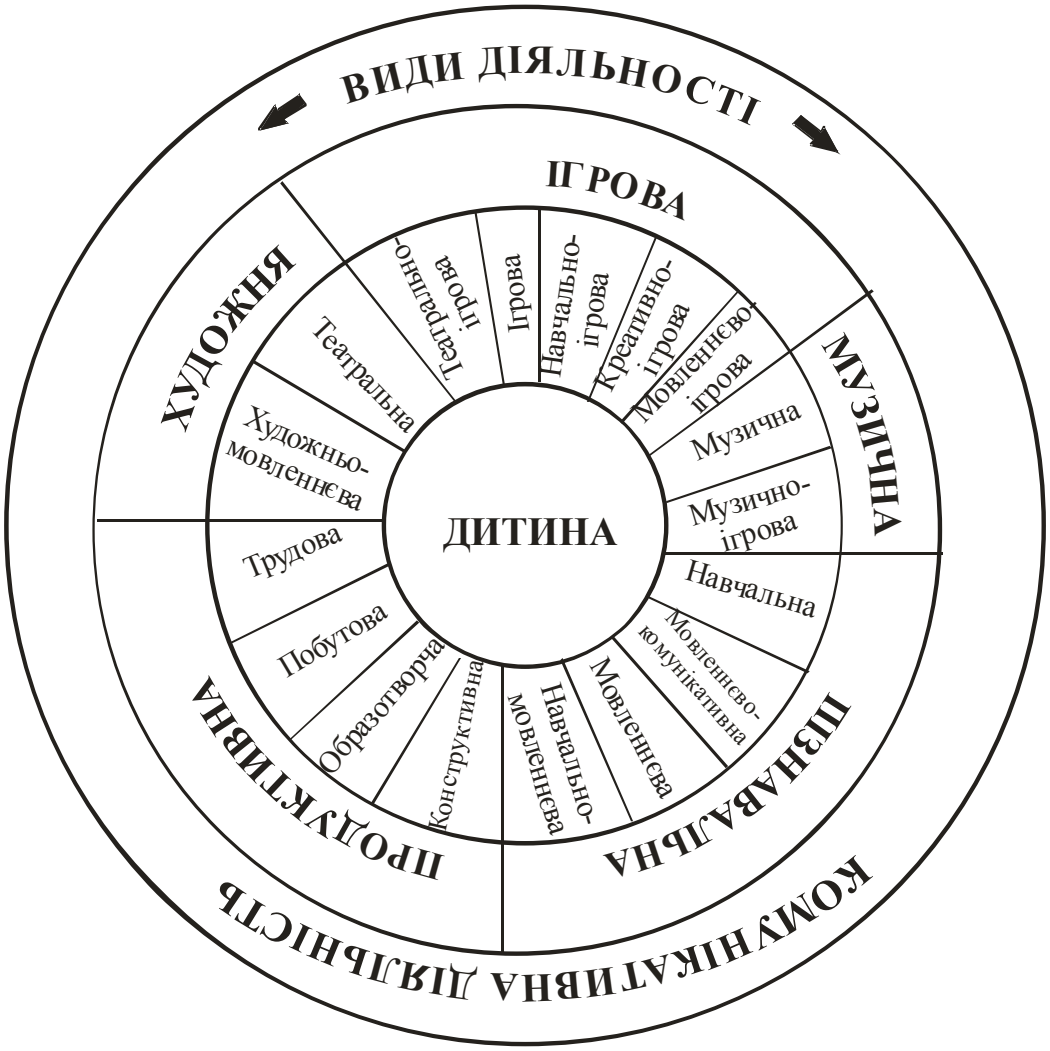
Відомо, що все життя дитини проходить у різних видах діяльності, які перетинаються і взаємодіють. За словниковими джерелами, взаємодія тлумачиться як „співдія, співдіяння", „взаємний зв'язок між предметами в дії, а також погоджена дія між ким, - чим – небудь" [265 : 259].

У руслі запропонованого дослідження будемо розуміти взаємодію як взаємний зв'язок різних видів діяльності, що супроводжують життя дитини і в яких дитина діє і живе: ігрова, образотворча, пізнавальна, художня, музична, мовленнєва, комунікативна, навчально-мовленнєва, художньо-мовленнєва, навчальна, побутова, трудова і т. ін. (див. схему 4.1.).

Взаємодію діяльностей відзначають такі вчені, як М.А.Аріян, Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв, Г.О.Люблинська, С.Л.Рубінштейн, Д.Н.Узнадзе та ін. Характеризуючи психічний розвиток дитини, зауважує О.М.Леонтьєв, ми, відповідно, " повинні розпочинати з аналізу її діяльності, оскільки ця діяльність будується на конкретних умовах життя. Життя або діяльність як ціле, не будується механічно з окремих типів діяльності. Деякі типи діяльності є провідними на певній ступені, мають велике значення для наступного розвитку індивіда, інші – менш важливі. Одні відіграють головну роль у розвитку, інші - допоміжну. У зв´язку з цим можна сказати, що кожний ступінь розвитку характеризується певним ставленням дитини до дійсності, що є провідною на даному етапі і визначеним провідним типом діяльності" [217:193]. Розвивальна роль усілякої змістової і педагогічно-доцільної діяльності полягає в тому, за словами Г.О.Люблинської, що вона є певною формою практики, тобто носить практично-продуктивний характер. Розвиток дитини-дошкільника, у свою чергу, залежить від того, наскільки раціонально поєднуються в її житті різні види діяльності, наскільки дитина є активною у процесі виконання цих видів діяльності [233].

Схема 4.1.

Взаємодія діяльностей в дитячому віці



Засвоєння нових дій збільшують можливості дитини і слугують передумовою для появи нових видів діяльності. Проте засвоєння нових дій зовсім не обов´язково призводить до нового виду діяльності. Перехід до нового провідного виду діяльності залежить від усієї системи умов життя дитини, а не тільки від того, чого навчить малюка дорослий.

Отже, діяльність дитини дошкільного віку не вичерпується тільки провідними її видами (див. схему 4.1.). Поряд з ними з´являються інші види діяльності, кожна з них робить свій внесок у психічний розвиток дитини. У віці з трьох до семи років засвоюються такі види діяльності дошкільника, як-от: образотворча – малювання, ліплення, аплікація, конструювання; трудова; побутова; художня: театральна, художньо-мовленнєва; ігрова: театрально-ігрова, креативно-ігрова, навчально-ігрова, мовленнєво-ігрова; музична: музично-ігрова; пізнавальна: мовленнєва, навчальна, навчально-мовленнєва;

комунікативна діяльність: мовленнєво-комунікативна.

Німецькі вчені Б.Крафт і К.Менг увели в науковий обіг термін „інтеракція", під яким вони розуміють взаємопроникнення і взаємозв'язок різних видів діяльності дитини у процесі її комунікації з іншими людьми [188,245].

На наш погляд, у складній системі взаємодії діяльностей за функціональними ознаками можна назвати пріоритетними такі види, як пізнавальна, ігрова, мовленнєва і комунікативна, оскільки вони супроводжують усі види діяльності дитини. Одним із аспектів інтеракційного підходу до діяльності дошкільника є те, що мовлення завжди входить у будь-яку інтелектуальну чи практичну діяльність. Водночас стосовно дітей дошкільного віку серед пріоритетних, стрижневих і взаємопов'язуючих без сумніву є ігрова діяльність. Відтак, вивчення розвитку мовлення дітей дошкільного віку повинно відбуватись насамперед у контексті гри, в ігровій діяльності. За словами В.І.Яшиної, характером ігрової діяльності визначаються „функції, зміст і засоби спілкування дитини з довкіллям" [393:184].

Гра є інтерактивною, оскільки для того, щоб грати, дитина повинна взаємодіяти з різними предметами та іншими особами. Вона повинна мати вплив на цю особу або предмет, реагувати на зміни, які вона викликає. Ця діяльність є взаємною, навіть, предмети "реагують", коли з ними грають. Дитина, яка пасивно дивиться або слухає, не грає. Гра є вільною, спонтанною і невимушеною. Для того, щоб грати, дитина повинна бажати робити те, що вона робить. Вона може сама обирати собі види діяльності, або ж вони можуть бути запропоновані вихователем, проте дитина повинна робити це вільно.

Гра є відкритою, образною, виразною, творчою, різноманітною. У дитячій грі немає правильних чи неправильних відповідей. У найкращому варіанті немає також переможців і переможених. Коли діти грають, вони зайняті процесом, де все, що вони роблять (якщо це не завдає шкоди їм та оточуючим), є прийнятним і робить внесок до цінності цієї діяльності. Дитина, яка уявляє себе твариною, - грає; дитина, яка складає на комп´ютерній програмі картинки тварин, може не грати. Водночас тільки грою діяльність дитини не обмежується.

Доведено, що оволодіння діяльністю охоплює такі взаємопов´язані між собою базисні властивості особистості: ініціативність, активність, свободу вибору і відповідальність. Дитина усвідомлює себе як індивідуальність тоді, коли може здійснити діяльність за своєю ініціативою й уявити собі її наслідки.

Це дитина може зробити тільки завдяки мовлення, яке супроводжує всі види діяльності. У грі дитина спілкується з іншими її учасниками. Гри мовчазної не буває. Відтак, М.І.Лісіна в результаті довготривалих досліджень дійшла висновку про наявність ще одного виду провідної діяльності – спілкування, яке супроводжує ігрову та інші види діяльності. Її погляд на діяльність спілкування як провідний вид підтримують і такі вчені, як Б.Г.Ананьєв, О.О.Бодальов, Т.В.Драгунова, Д.Б.Ельконін, Р.А.Максимова, Т.Ф.Федотова та ін..

Психологи розуміють спілкування (О.О.Бодальов, Р.А.Максимова., Т.Ф.Федотова) як один з видів людської діяльності, в ході якої відбувається пізнання фактів дійсності і формується суб´єктивне відношення до неї. Мовленнєве спілкування – одна з найбільш складних і досконалих форм спілкування. За М.І.Лісіною, спілкування – це "взаємодія людей, спрямована на узгодження і об´єднання їхніх зусиль з метою встановлення відносин, контакту і досягнення загального результату"[270:11]. Спілкування як і будь-який інший вид діяльності має мотиви, предмет, зміст, засоби, результат. Предметом спілкування є інша людина, партнер, який одночасно виступає і суб´єктом спілкування. Потреба спілкування визначається як бажання і прагнення людини до пізнання, оцінки інших. Згідно концепції О.О.Леонтьєва, мотивами можуть бути якості партнера, що стимулюють спілкування. Дослідник уважає, що для досягнення ефективності спільної діяльності необхідно, щоб її учасники правильно розуміли і оцінювали себе і своїх партнерів. Суб´єктивне переживання, потреба спілкування відчувається як інтерес до інших людей, спільних дій (бажання розповісти, домовитись у грі) [213].

Дія в діяльності спілкування, на його думку, виступає одиницею комунікативної діяльності, цілісним актом комунікації. Дії, у свою чергу, утворюють складні структури – засоби спілкування. Психолог поділяє їх на три категорії: експресивно-мімічні (погляд, міміка, експресивні жести, пози, емоційні вокалізації); предметно-ділові (локомоції і предметні дії, що включають наближення до об´єкта і відхід від нього, маніпуляції предметом, пропозиція іграшки, притягування чи відштовхування індивіда, пошук контакту або бажання уникнути його); мовленнєві (репліки, запитання, відповіді) [213]. І останній компонент – продукт спілкування. Під ним учений розуміє, відображені у свідомості якості і властивості партнерів у спілкуванні. Результатами спілкування є взаємовідносини партнерів і створення образу себе і партнера, які регулюють подальше спілкування.

Отже, спілкування передбачає узагальнення і розвиток словесного

значення. Таким чином, вищі, притаманні людині форми психічного спілкування можливі тому, що людина з допомогою мислення узагальнено відображає дійсність. Як бачимо, спілкування спрямоване на задоволення важливої духовної потреби людини, потреби у спілкуванні, прагненні до пізнання себе та інших особистостей, яке реалізується в мовленнєвих оцінках судженнях і висловлюваннях. Засобами спілкування є вербальні (мовлення) і невербальні (експресивно-мімічні – посмішка, поза, жести, рухи, міміка, предметні дії), які так яскраво виявляються в ігровій діяльності дітей дошкільного віку. Процес спілкування складається з таких його складових: соціально-перцептивна – сприймання і розуміння іншої людини; інтерактивна – міжособистісна взаємодія і комунікативна – передача інформації. Всі компоненти спілкування реалізуються в ігровій діяльності дитини. Ступінь їх реалізації залежить від типу спілкування і віку дитини.

М.І.Лісіна вивчила генезис і визначила етапи становлення спілкування в його взаємозв´язку з розвитком і становленням мовлення у дітей, як-от: підготовчий (довербальний розвиток спілкування, відсутність мовлення); етап виникнення мовлення; етап розвитку мовленнєвого спілкування (від появи слів до кінця дошкільного віку) [270].

Вчена виокремила і форми спілкування як провідної діяльності дітей впродовж дошкільного віку. За її даними, в дитини до 7 років змінюється 4 форми спілкування з дорослим. А саме: - емоційне, ситуативно-особистісне (1 рік життя); - ситуативно-ділове (ранній вік); - позаситуативне пізнавальне спілкування (молодший і середній дошкільний вік); - позаситуативно-особистісне (старший дошкільний вік) [270:28].

Під формою спілкування розуміють комунікативну діяльність на певному етапі її розвитку, що характеризується такими параметрами: - час виникнення певної форми спілкування; - місце, яке вона посідає в житті дитини; - головний зміст потреби, що задовольняється дітьми в ході спілкування; - провідні мотиви, що спонукають дитину до спілкування; - основні засоби спілкування, з допомогою яких здійснюється комунікація з іншими людьми [270:29]. За М.І Лісіною, провідним засобом комунікації впродовж дошкільного віку виступає мовлення, яке перебуває у складних взаємовідносинах з іншими видами діяльності і обумовлює їх розвиток і становлення. Водночас виникнення нових видів діяльності і нових відносин з однолітками і дорослими призводить до подальшої диференціації функцій і форм мовлення.

М.І.Лісіна обґрунтовує ще одне важливе положення. Автор зазначає, що з

віком діти все більше оволодівають довільною регуляцією мовлення і це складає важливу умову їхнього навчання в дошкільному закладі. Мовленнєва діяльність після цього може розвиватися далі у відносній незалежності від безпосереднього процесу спілкування дитини. Та своїм корінням мовленнєва діяльність входить у діяльність спілкування [270]. Така взаємодія спілкування і мовлення дала підставу вченим (А.М.Богуш, Т.О.Пірожeнко та ін.) виокремити такий вид як комунікативно-мовленнєву діяльність [44,293].

Під комунікативно-мовленнєвою діяльністю ми розуміємо – цілеспрямований процес мовленнєвої взаємодії дітей в системах: „вихователь-діти", „діти-вихователь", „діти-діти", встановлення і підтримка контактів з іншими мовцями з допомогою мови і немовних засобів у процесі безпосереднього спілкування (обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками, результатами діяльності), спрямованого на підтримку розмови, тобто на сам комунікативний акт.

На взаємозв´язок комунікативно-мовленнєвої і ігрової діяльності вказують такі вчені, як М.А.Аріян, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, О.О.Леонтьєв та ін. За словами О.О.Леонтьєва, мовлення не є повністю незалежною діяльністю: "воно завжди входить в іншу діяльність"[213:26], в тому числі, і в ігрову. Так, вірменський вчений М.А.Аріян зазначає, що у процесі навчання мови дітей методом ситуативних ролей передбачається певна ігрова мовленнєва діяльність, коли діти реагують на ситуацію, обстановку, введення у гру, відповідно прийнятої на себе ролі [332:62].

З'ясуємо відмінність ігрової діяльності від ігрового методу (гри, як засобу стимулювання активності дітей в інших видах діяльності). Ця різниця полягає в тому, що в ігровій діяльності мета гри лежить у ній самій (гра заради гри). Прямим її продуктом є задоволення, а непрямим – самовиховання. У грі, як методі, мета перебуває за межами даної ігрової ситуації і результат ігрової дії виражається у вигляді нових знань. Відбувається своєрідна підміна мотивів: діти діють за бажанням гратись, одержувати задоволення, а результатом стає зібраний, керований матеріал. Гра тут, як бачимо, виступає як засіб отримання іншого продукту. Взаємозв´язок ігрової і комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей передбачає як використання безпосередньо мовленнєвих, словесних ігор, так і ігрового методу в ході організованих занять. Специфіку гри як діяльності визначає уявлювана ситуація. Л.С.Виготський відзначає, що гра з уявлюваною ситуацією є суттєвим новоутворенням дошкільника. Це новий вид поведінки, суть якого в тому, що діяльність в уявлюваній ситуації звільняє від ситуаційної

залежності, “уявлювана” ситуація можлива на межі розходження “видимого” і “смислового” полів [81:66].

Л.С. Виготський вказує, що будь-яка гра з уявлюваною ситуацією є водночас грою з правилами. Роль правил особливо чітко проявляється в колективній грі, коли дитина не робить те, що їй хочеться, а прагне дотримуватись правил, тому що “дотримання правил у всій структурі гри дає таку велику насолоду від неї, більшу, ніж безпосередній імпульс. Така підпорядкованість правилам річ неможлива в житті, у грі вона є можливою. У грі дитина стає вище свого середнього віку, вище звичайної повсякденної поведінки, у грі вона на голову вище від себе” [81:68]. Отже, за словами Л.В.Виготського, “ у грі дитина вільна, але це ілюзорна воля “ [81:69].

У ході гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток гри. Саме у грі розвивається вміння дитини переносити функції, способи дії з одного предмета на інший, що має вирішальну значущість для розвитку наочно-образного мислення та розвитку зв´язного мовлення дошкільників. Дитина словом позначає свої дії, осмислюючи їх у такий спосіб, словом вона користується, щоб доповнити дії, виразити свої думки і почуття. У грі між дітьми встановлюється надзвичайно насичений мовленнєвий зв´язок, що має можливість виходу за межі конкретної ситуації. Гра – перехідна проміжна ланка між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій та свободою слова. Саме у “звільненні слова” і полягає значення гри з однолітками для мовленнєвого розвитку дітей. Граючись, вони не лише маніпулюють іграшками, а й пояснюють, що саме роблять. Без пояснень, які надають нового змісту предметам і діям, неможливе ні осмислення ролей, ні освоєння умовного простору гри. Причому це пояснення завжди комусь адресоване. Без домовленості та взаємного розуміння гра розпадається.

Отже, використання ігор, ігрових вправ під час навчання не тільки відповідає психологічним потребам цього віку, а й створює оптимальні умови для формування багатьох процесів, потрібних для зв´язності мовлення.

Взаємозв´язок ігрової і комунікативно-мовленнєвої діяльності прослідковується вченими (Ш.О.Амонашвілі, Л.В.Артемова, А.А.Гілева, В.І.Удальцова, Д.Н.Узнадзе та ін.) у проявах дитячої мовленнєвої активності в іграх і зокрема, дидактичних, що використовуються з навчальною метою. Дидактичні ігри – це різновид ігор з правилами, спеціально створеними педагогами. Вони спрямовані на вирішення конкретних завдань у навчанні і

вихованні дітей. Основна особливість дидактичних ігор визначена їх назвою: це навчальні ігри. Як зазначав О.М.Леонтьєв, дидактичні ігри належать до “рубіжних ігор”, оскільки вони є перехідною формою до тієї неігрової діяльності, яку вони готують [219]. Навчальне завдання втілюється авторами гри у відповідному змісті, реалізується за допомогою ігрових дій, які виконують діти. Дитину зацікавлює у грі не навчальне завдання, що в ній закладене, а можливість виявити активність, виконати ігрові дії, отримати результат, виграти. Однак, якщо учасник гри не оволодіє знаннями, розумовими операціями, які визначені навчальним завданням, він не зможе успішно виконати ігрові дії, отримати результат.

Отже, активна участь і перемога в дидактичній грі залежить від того, наскільки дитина оволоділа знаннями і вміннями, які визначені навчальним завданням, та мовленням, що дозволяє виконати завдання. Це спонукає дитину бути уважною, запам´ятовувати, порівнювати, класифікувати, уточнювати свої знання. Отже, дидактична гра допомагає дітям навчатися в легкій, невимушеній формі. Така невимушена форма навчання отримала назву автодидактизму. Можливість навчати маленьких дітей способом активної цікавої для них діяльності – відмінна особливість дидактичних ігор. Однак слід зазначити, що знання і вміння, які отримують гравці, є не основними для них. Дітей раннього і молодшого дошкільного віку приваблює ігрова дія, а для дітей старшого дошкільного віку основним є вирішення ігрового завдання, виграш.

Ідея використання провідної дитячої діяльності – гри для вирішення дидактичних завдань отримала значний розвиток упродовж ХХ століття. Розробці цих питань присвячені праці Ш.О.Амонашвілі, Л.В.Артемової, Т.О.Маркової, Д.А.Менджерицької, Є.І.Тихеєвої, О.І.Сорокіної, Є.І.Удальцової, О.П.Усової та ін. Заслуговує уваги положення Є.І.Тихеєвої про розвиток мовлення як соціального фактора у процесі конкретної дитячої діяльності у зв´язку з розвитком моторики дитини, її емоцій. Вона стверджує, що мовлення супутник усіх дій дитини; слово повинно закріплювати кожну навичку, засвоєну дитиною. Думки і вчинки, враження і реакції, інтелектуальне життя і практична діяльність обумовлюють одне одного. Педагог підсумовує, що мовлення дитини виявляється найбільш яскраво у грі, а через гру у праці. Є.І.Тихеєва розробила цілу систему ігрових мовленнєвих вправ для збагачення словника дітей, які з успіхом використовуються і сьогодні у практиці роботи дошкільних закладів [360,361].

О.П.Усова вважає гру великою знахідкою як навчального засобу. З цього

приводу автор зауважує, що “необхідно шукати можливості побудови таких дидактичних ігор, в яких були б добре виражені елементи прямого навчання. Важливо насичувати ігри новими знаннями” [378:35]. Дидактичну гру О.І.Сорокіна розглядає, як форму організації навчання дітей. Вона зауважує: “Своєрідність дидактичної гри, як засобу навчання і виховання і її відмінність від інших засобів в тому, що вона дає можливість здійснювати навчання в захоплюючій і доступній для дітей формі діяльності” [349:9].

Є.І.Удальцова дійшла висновку, що правила – це організуючий елемент гри, а ігрові дії стимулюють дитячу активність, завдяки їм дидактичне завдання оформлюється в ігровий зміст, увага використовується як ігрове – навчальне завдання [370,371]. Саме у грі дитина досягає максимально можливого рівня самоуправління. Цей фактор робить гру найбільш прийнятною діяльністю для навчання дошкільників. Гра це засіб побудови моделі довколишнього світу і тим самим є інструментом оволодіння ним і перетворення його, - зазначають О.М.Шахнарович і О.Й.Негневицька [260].

А.А.Гілева провела дослідження вияву мовленнєвої активності дитини на основі „теорії установки” Д.Н.Узнадзе. Нею встановлено, що попередня настанова педагога допомагає знайти місце дитини в її ігровій поведінці, що функціонує на рівні мовленнєвих дій, має всі характеристики, які притаманні іншим діям у структурі поведінки людини, тобто: не має власної мети, включається в різні форми поведінки, функціонує автоматизовано, складається з окремих операцій (лексичних та інших). Автор класифікує дії у грі на домінуючі і перефирійні. Зазначає, що дитина навчається мовленнєвих дій в ігрових ситуаціях. Практично разом з системою мовленнєвих дій тут виробляється і система фіксованих настанов, що відображають взаємозв´язок конкретної мовленнєвої дії з конкретною ситуацією. У підсумку даний підхід визначається безпомилковістю вибору мовленнєвих дій у відповідності з грою[102]. У дослідженні Ш.О.Амонашвілі обґрунтовано положення, що через гру можна ввести дитину у складний світ пізнання. Як один із ініціаторів педагогіки співробітництва, Ш.О.Амонашвілі у прямому значенні слова грав, спілкуючись із своїми вихованцями [4]. На погляд Л.В.Артемової, задовольнити дитячу допитливість, залучити її до активного пізнання, оволодіти розумінням співвідношення зв´язків між предметами і явищами допоможе гра насамперед дидактична. Автор пропонує використовувати її як ланку між навчальною і самостійною ігровою діяльністю [16].

Як бачимо, дидактична гра може виступити засобом, який пов´язує різні види діяльності: ігрову, навчальну, комунікативно-мовленнєву і навчально-мовленнєву. Виокремивши гру як вид діяльності, що посідає найважливіше місце в розвитку дітей дошкільного віку, зауважимо, що гра дитини – це не тільки згадка про пережите, а й творча переробка пережитих вражень, комбінування їх і відображення у мовленнєвому плані. Отже, можна вести мову про мовленнєво-ігрову діяльність як різновид діяльності дітей дошкільного віку і водночас ефективний засіб мовленнєвого розвитку дитини.

Мовлення супроводжує і творчі ігри дітей. Саме з появою творчої ігрової ролі пов'язана диференціація функцій і форм мовлення [400]. Рольова гра, за Д.Б.Ельконіним, сприяє становленню і розвитку регулювальної і планувальної функцій мовлення (Л.С.Виготський) та появі і розвитку нових форм мовлення (А.К.Маркова). У рольових іграх виникає потреба в контекстному, монологічному мовленні, водночас у рольовій грі вдосконалюється діалогічне мовлення, звукова культура, граматична правильність, активізується лексичний запас, що стимулює зв'язне мовлення дитини. Отже, ігрова діяльність дозволяє створити життєві ситуації, які стимулюють мовленнєву активність дітей, мовленнєве спілкування і сприяють мовному і лінгвістичному розвитку дітей.

Водночас не можна перебільшувати вплив ігрової діяльності на розвиток мовлення дітей, сама по собі гра не може спонтанно розвивати і вдосконалювати мовлення дитини. Оскільки уявлювана ігрова ситуація дозволяє дитині відходити від чітко визначених літературних норм вимови, вона повертає дитину до „житєйських" (термінологія Л.С.Виготського), звичних норм спілкування в побуті, в умовах сім'ї, до діалектного мовлення, до місцевих говірок чи вікових мовленнєвих помилок, які утворили динамічні неправильні мовні стереотипи. Саме тому, як відзначають учені (А.М.Богуш, Ф.О.Сохін, О.С.Ушакова, В.І.Яшина та ін.), дитину спочатку потрібно навчити правильного мовлення в навчально-мовленнєвій та мовленнєвій діяльності, виробити міцні навички і звички (К.Д.Ушинський) правильного мовлення, а вже потім можна закріплювати й активізувати мовлення в ігровій діяльності дітей. Отже, в інтеракції діяльностей дітей дошкільного віку прослідковується складні взаємозв'язки і взаємовпливи, які потрібно враховувати педагогам в організації навчально-виховного процесу в дошкільних закладах.

Відтепер визначимо наше розуміння мовленнєво-ігрової діяльності. Під мовленнєво-ігровою діяльністю будемо розуміти двокомпонентне утворення, в основі якого лежить розвиток дитячого мовлення засобами гри. Як складне

педагогічне явище, мовленнєво-ігрова діяльність базується на ігрових методах навчання дітей дошкільного віку.

У мовленнєво-ігровій діяльності ми виокремлюємо такі її аспекти:

- психологічний – із цих позицій мовлення у ході гри – це специфічний, складний процес, певною мірою, опосередкованого, суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів у конкретно-чуттєвих уявленнях асоціативно пов'язаних один із одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця у відповідності з ігровим завданням;

- лінгвістичний (лексико-семантичний, комунікативний) – складний, специфічний процес використання у мовленнєвому спілкуванні ігрової ситуації як стилістично нейтральних, що набувають образного потенціалу шляхом актуалізації їх значень, семантичного зрушення, внесення до них різноступеневих смислових, емоційно-естетичних нашарувань, що досягаються здебільшого на лексико-семантичному рівні;

- естетичний – у цьому аспекті мовлення становить такий свідомий творчий процес використання мовних одиниць, який стимулює передусім естетичне сприйняття ігрової діяльності, в якому раціональний та емоційний бік перебувають в єдності, зумовлюють один одного, а також сприяють формуванню певних переконань, моральних якостей та естетичних смаків мовця;

- лінгводидактичний (практичний) розглядається як здатність дитини доречно використовувати в ігрових ситуаціях зв'язні висловлювання, які за допомогою певних естетичних властивостей (незвичність у сполученні слів, метафоричність, влучність) впливають на емоційно-чуттєву сферу їхньої життєдіяльності.

Якісними характеристиками мовленнєво-ігрової діяльності є:

- доступність – точний відбір мовленнєвих засобів для адекватного відображення думок з урахуванням ігрових завдань. Ознакою майстерності мовленнєвої взаємодії виступає вміння говорити просто про складні речі. Лише поглиблене знання предмета дає можливість „перевести" змістовий аспект у мовленнєво-ігрову діяльність;

- довільність – високий рівень мовленнєвої активності і здатності до самоорганізації, відсутність мовленнєвих штампів. Дитина з високим рівнем довільності мовленнєво-ігрової діяльності почуває себе впевнено і без попередньої підготовки, може організувати ігрову ситуацію, реалізувати ігровий задум;

- варіативність – здатність одне і те саме завдання реалізувати за допомогою різноманітних ігор на основі словесного матеріалу;

- виразність – уміння викликати за допомогою мовленнєвого матеріалу у свідомості дітей наочні образи (використання метафор, порівнянь). Образна виразність, заміна узагальнених фраз на конкретні суттєво підвищує вплив мовленнєвої інформації на дитину;

- емоційність – здатність впливати на емоції і почуття учасників мовленнєво-ігрової діяльності;

- логічність – послідовність розгортання аргументації, дотримання основного завдання, мети діяльності;

- доречність – відповідність змістових і стилістичних особливостей мовленнєвого висловлювання ситуації взаємодії.

У дітей дошкільного віку мовленнєво-ігрова діяльність протікає здебільшого в різних видах ігор, характеристику яких розглянемо в наступних параграфах.

4.2. Види і класифікація дитячих ігор

У психолого – педагогічній літературі існує чимало різних підходів до класифікації дитячих ігор (Ю.А.Аркін, Л.В.Артемова, К.Гарвей, К.Грос, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв, П.Ф.Лесгафт, Н.І.Луцан, С.Л.Новосьолова, Ж.Піаже, О.І.Сорокіна, Ф.Фребель, В.Штерн та ін.). Звернемося до психологічних теорій. О.М.Леонтьєв класифікує ігри за критерієм їх походження. Серед них: функціональні, конструктивні, ситуативні, традиційні та кордонні [219].

Класифікація, що була запропонована Ю.А.Аркіним, ілюструє етапи розвитку гри. Автор розглядає ігри від малочисельних до багаточисельних; від нестійких угруповань до стійких; від безсюжетних до сюжетних; від відображення подій особистого життя до відображення подій суспільного життя [10].

Розроблена Д.Б.Ельконіним класифікація подає тільки сюжетно-рольові ігри, виокремлюючи ігри з правилами. Це ігри на сюжетні та побутові теми; ігри з виробничим сюжетом; ігри з суспільно-політичним сюжетом. У свою чергу, ігри з правилами поділяються на: наслідувально-процесуальні; ігри-

драматизації; сюжетні ігри з нескладними правилами; ігри з правилами без сюжету; спортивні ігри [412].

Характеристику видів ігор за їх педагогічним значенням ми знаходимо в німецького психолога К.Гроса: рухливі, розумові, сенсорні, інтелектуальні ігри. Вправи волі віднесені К.Гросом до "ігор звичайних функцій". Другу групу ігор, за його класифікацією, складають "ігри спеціальних функцій". Означені ігри – це, по суті, вправи з метою вдосконалення інстинктів, необхідних для застосування у різних сферах життя (суспільного, сімейного) [112].

Німецький психолог В.Штерн поділяє ігри на два види: індивідуальні і соціальні. Він вважає, що зовнішній фактор соціального оточення дає лише матеріал для гри, вибір якого визначається інстинктивно. Швейцарський психолог Ж.Піаже пропонує таку класифікацію:

- ігри-вправи, що виникають у перші місяці життя дитини;
- символічні ігри – найпоширеніші у віці з двох до чотирьох років;
- ігри з правилами, що спостерігаються найчастіше у дітей від семи до дванадцяти років [412:152].

Сучасний американський дослідник К.Гарвей виокремлює такі види ігор:

- ігри з рухами і взаємодією, що найбільш яскраво відображають надлишок енергії та емоційний настрій дітей;
- ігри з предметами, що починаються з маніпуляції, далі – практика і тренування до повного вдосконалення;
- мовленнєві ігри – створення дітьми римованих творів, які не мають точного смислового змісту (пісні, лічилки, приказки, жарти тощо);
- ігри із соціальним матеріалом ("драматичні" або "тематичні");
- ігри з правилами;
- ритуальні ігри, засновані на рухах, ігрових предметах, мовні ігри [422].

Найбільш відомою класифікацією дитячих ігор в зарубіжній дошкільній педагогіці є класифікація Ф.Фребеля, в основу якої покладено вплив ігор на психічний розвиток дітей (розумовий, сенсорний, фізичний). Автор

виокремлює розумові, сенсорні, рухливі ігри [389]. Ф.Фребелем було розроблено для розумових і сенсорних ігор унікальний дидактичний матеріал „Дари Фребеля", який і сьогодні використовується в дошкільних закладах багатьох країн світу.

У вітчизняній дошкільній педагогіці склалась класифікація дитячих ігор, що базується на самостійності і творчості дітей у грі. Першим до класифікації дитячих ігор за таким принципом підійшов П.Ф.Лесгафт. Він уважав, що дошкільний вік – це період імітації нових вражень і їх осмислення шляхом розумової подачі. Прагнення дитини в перші 6-7 років життя до відображення і осмислення вражень від навколишнього життя задовольняється в іграх, які за змістом імітаційні (наслідувальні), а за організацією – самостійні, без зайвої регламентації з боку дорослих. У шкільні роки діти охоче грають у спеціально створені ігри, в яких діяльність регламентується за змістом і нормою [220]. Отже, П.Ф.Лесгафт поділив дитячі ігри на дві групи: імітаційні (наслідувальні) і рухливі (ігри з правилами) .

На сучасному етапі класифікація дитячих ігор була розроблена С.Л.Новосьоловою. В її основі лежить уявлення про те, за чиєю ініціативою виникають ігри (дитини чи дорослого). Автор виокремлює три групи ігор.

- Ігри, що виникають за ініціативою дітей – самостійні ігри: гра-експеримент; самостійні сюжетні ігри: сюжетно-відображувальні, сюжетно-рольові, режисерські, театралізовані.

- Ігри, що виникають за ініціативою дорослих: навчальні ігри: ігри-забави, ігри-розваги, інтелектуальні, святково-карнавальні, театрально-постановчі.

- Ігри, витоки яких ідуть від історично складених традицій етносу (народні), що можуть виникнути за ініціативою як дорослих, так і старших дітей: традиційні або народні (історично вони лежать в основі багатьох ігор, що належать до навчальних та ігор на дозвіллі) [171:272-273].

Аналіз сучасних педагогічних досліджень з ігрової діяльності дітей (Л.В.Артемова, А.К.Бондаренко, Г.І.Григоренко, Р.Й.Жуковська,

С.Л.Новосьолова, Ю.М.Косенко, Т.О.Маркова, Д.В.Менджерицька, Н.Я.Михайленко, Г.С.Швайко, Л.І.Шейко та ін.) дають можливість згрупувати їх таким чином.

За метою і формою: навчальні, розважальні, рухливі, ігри-забави, ігри-небувальщини, ігри-заняття, музично-дидактичні, хороводні, народні, етнографічні, ігри з правилами.

За змістом – сюжетно-рольові, ігри-драматизації, ігри за літературними сюжетами, режисерські, мовленнєві, театралізовані, спортивні, дидактичні.

За використанням дидактичного матеріалу: ігри на наочній основі (ігри з предметами, іграшками, картинками, музичними інструментами, лото, доміно, настільно-друковані ігри і т. ін.), словесні і вербальні ігри.

За способом організації: колективні, групові, індивідуальні, парні, ініціативні, самостійні, стимульовані, творчі.

У середині кожного виду вчені виокремлюють ще різні підвиди і групи ігор, розглядають їх структуру, прийоми організації. Так, учені (А.М.Богуш, Н.І.Луцан) народні ігри поділяють на шість груп. Кожна група ігор виконує певні функціональні ознаки, має свої специфічні виховні, дидактичні та розвивальні завдання. Водночас усі народні ігри супроводжуються образною народною мовою, всім їм притаманний певний текст [230].

Першу групу становлять сюжетні народні ігри з елементами драматизації. Всі вони мають казкові сюжети, супроводжуються яскравим, образним, виразним мовленням. Це такі ігри, як „Ходить гарбуз по городу”, „Коза”, „Редька”, „А подай, бабусю, бичка”.

Другу групу об’єднують різноманітні народні рухливі ігри. У середині цієї групи виокремлено декілька підгруп. Першу підгрупу складають ігри з поетичним або імпровізованим текстом (“Ірву, ірву горішечки”, “Квочка”, “Бочечка”, “Зайчик і Бурчик”). Їх мета – сприяти формуванню активності, виразного мовлення, розвивати рухову та моторну активність дітей. Ігри зі словесним текстом розкривають дітям красу, образність і багатство рідної мови. Значення цих ігор полягає в розвитку активного, виразного, зв’язного мовлення

дітей, слухової уваги, швидкої реакції на слово, сміливості та творчих здібностей дітей. Водночас вони розвивають дітей фізично, виховують самостійність, спритність, відважність тощо.

Друга підгрупа - це ігри з закритими очима (ігри-піжмурки). Їх мета – розвивати вміння зосереджувати увагу на звук, орієнтуватись у просторі, впізнавати голос товариша. Вони сприяють розвитку сенсорних процесів, а також таких важливих якостей, як швидкість, витривалість тощо. Швидка зміна обставин під час гри привчає дитину користуватися своїми рухами відповідно до тієї чи іншої ситуації. Усе це позитивно впливає на вдосконалення рухових навичок.

Наступна підгрупа – ігри з атрибутами і предметами („Серединка”, „Горщечки”, „Рибалки і риби”). Їх мета – сприяти вдосконаленню рухових умінь, стимулювати дітей аналізувати свої рухи, порівнювати їх з рухами товаришів. У цих іграх у дітей закріплюються і вдосконалюються навички основних рухів (біг, стрибки, метання, рівновага).

Остання підгрупа – це спортивні ігри: а) з елементами спортивних ігор („Пасти свинку”, „Вовк і кози”, „Річка”); б) напівспортивні („Блоха”, „Серединка”). Їх мета – розвивати рухові якості дітей. Вони сприяють засвоєнню й удосконаленню основних рухів. Ці ігри фізично загартовують дітей. Розвивають вольові якості.

Народні словесні ігри, у середині означеної групи є також три підгрупи. Першу підгрупу складають ігри на розвиток довільної уваги (“Заборонене слово”, “Птахи”). Їх мета – розвивати довільну увагу дітей та логічне мислення. Вони сприяють розвитку пам’яті в дітей, розвивають швидкість мислення, мовленнєву активність, уточнюють знання дітей про предмети і явища, сприяють розвитку винахідливості і кмітливості.

Другу підгрупу складають ігри на розвиток фонематичного слуху (“У волосянку”, “Чув дзвін?”, “У садочку на горбочку”, “Що почув, скажи”). Їх мета – розвивати фонематичний слух дітей, інтонаційну виразність мовлення, мовленнєве дихання, орієнтування в обмеженому просторі.

До третьої підгрупи ввійшли ігри - смішинки і мовчанки (“Іди додому на зелену солому”, “Сміх”, “Зайчику, зайчику, де ти був?”, “Зіпсований телефон”). Їх мета – сприяти створенню позитивного, емоційного настрою в дітей, виховувати такі якості як витримку, самовладання. Вони сприяють розвитку мовленнєвої активності дітей, розвивають образне мовлення, вправляють в умінні вести діалог, підбирати необхідні слова для гри.

Наступна група – це ігри з іграшками (ігри з народними саморобними, дерев’яними, солом’яними та глиняними іграшками). Їх мета – збагатити знання дітей елементами етнографії, познайомити з різноманітними предметами національної атрибутики. Ігри цієї групи сприяють формуванню пізнавальних інтересів до трудової діяльності народу, побуту, взаємин українців, збагачують словник та стимулюють розмовне мовлення.

Музичні ігри, з такими підгрупами: а) сюжетні рухливі ігри з піснями (“Лис”, “Горобейко”, “Бобер”). Їх мета – вчити дітей передавати за допомогою голосу характер музики (динаміку, темп). Різноманітні рухові дії тісно пов’язані з емоційними проявами дітей. Означені ігри стимулюють творчу самостійність, учать відчувати мелодійність мовлення, сприяють розвитку мовлення; б)хороводні ігри “інсценівки” (“Грушка”, “Подоляночка”, “Літала сорока по зеленім гаю”). Їх мета – навчити дітей цілісно сприймати в єдності музику і рухи. У хороводних іграх текст гри побудований на пісні. Мовлення, мелодія, міміка, танцювальні рухи й драматичні дії між собою тісно поєднуються . У них інсценується все те, що співається . Ігри цього типу особливо привабливі для дітей, оскільки в них створюються можливості для прояву творчості, активності для кожного учасника.

Наступна група - ігри-розваги (“Варена риба”, “Свинка”, “У нещасного ополоника”). Їх мета – сприяти піднесенню емоційного настрою дітей. Вони цінні тим, що сприяють розвитку емоційного відчуття, формуванню рис національного характеру, прищепленню таких споконвічних чеснот, як працелюбність, пісенність, м’який гумор, воля та інтелект.

Остання група - ігри – забави (“Птиці”, “Кицька”, “Два півника”). Їх мета

– стимулювати активність дітей при підготовці до гри та брати участь в іграх – забавах. Вони розвивають кмітливість, творчість, сприяють розвитку виразного мовлення дітей, зокрема інтонації [230:38-42].

Найбільш повно досліджено і розроблено в дошкільній педагогіці дидактичні ігри (Л.В.Артемова, Л.А.Венгер, З.А.Михайлова, С.Н.Новосьолова, О.І.Сорокіна, О.П.Усова, О.П.Янківська та ін.). Дидактична гра – це навчальна гра, вона використовується в навчально-виховному процесі дошкільного закладу для закріплення і уточнення знань дітей про навколишній світ. Учені (З.М.Богуславська, А.К.Бондаренко, Т.І.Поніманська, О.І.Сорокіна та ін.) визначають дидактичну гру як єдину систему впливів, спрямовану на формування у дитини потреби у знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, а також на формування більш досконалих пізнавальних навичок і вмінь – сенсорних, інтелектуальних, мнемічних тощо [300 :432].

Особливістю дидактичних ігор є те, що вони спеціально створюються і розробляються дорослими з різною педагогічною метою: сенсорного виховання, мовленнєвого розвитку, ознайомлення з довкіллям, з елементарними математичними уявленнями тощо. Дидактичні ігри можуть супроводжуватись наочним матеріалом (іграшки, предмети, речі, картинки і т. ін.) або будуватись тільки на словесній основі. Отже, у практиці дошкільної освіти дидактична гра визначається як ігровий метод навчання (В.М.Аванесова, З.М.Богуславська, Є.Ф.Іваницька, О.П.Усова та ін.).

Дидактична гра як ігровий метод навчання розглядається у двох видах: дидактична гра у власному розумінні слова та гра-заняття (гра-вправа).Перший вид ґрунтується на автодидактизмі та самоорганізації дітей. У другому випадку провідна роль належить вихователю, який організовує ігри-заняття, використовуючи різноманітні ігрові прийоми [300 :433].

У дидактичній грі як формі навчання діють одночасно дві сторони: навчальна (пізнавальна) та ігрова (розважальна). Відповідно до цього вихователь водночас навчає дітей і грає разом з ними, а діти, граючись,

навчаються. Пізнавальний зміст навчання виражається у певних дидактичних завданнях, що мають на меті, наприклад, сенсорне і мовленнєве виховання дітей. Дидактичні завдання ставляться перед дітьми не прямо, як на занятті, а тісно пов'язуються з ігровими завданнями та ігровою дією. Дидактична мета, прихована в ігровому завданні, стає непомітною для дитини, і засвоєння пізнавального змісту відбувається ненавмисно, у процесі цікавих для дитини ігрових дій (хования і пошуку, загадування і відгадування, елементів змагання у досягненні ігрового результату тощо). Основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання стає не пряма вказівка вихователя і бажання дітей навчитись, а природне прагнення до гри, бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це, як зазначає З.М.Богуславська, спонукає дітей до розумової активності, як того вимагають умови і правила гри (краще сприймати навколишнє, уважніше вслуховуватися, швидше орієнтуватися на потрібну властивість, підбирати і групувати предмети і т. ін.) [42].

Високо оцінювала дидактичну гру як метод навчання О.П.Усова. Вона відзначала, що „дидактичні ігри, ігрові заняття і прийоми дають можливість вихователю піднести рівень сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють навчальну діяльність, вносять до неї елемент цікавості" [377:170]. Дидактична гра як самостійна ігрова діяльність відбувається лише за умови доступності дидактичних завдань, наявності інтересу дітей до гри, засвоєння правил та ігрових дій, а це, у свою чергу, залежить від рівня ігрового досвіду. У самостійних іграх діти мають можливість застосовувати свої знання про предмети і явища навколишнього світу в практичній діяльності.

Зазначимо, що значний внесок у розробку системи дидактичних ігор зробили такі вчені, як В.М.Аванесова, Ф.Н.Блехер, Л.А.Венгер, З.О.Михайлова, С.Л.Новосьолова, О.І.Сорокіна та ін.. Так, Є.І.Тихеєва розробила систему дидактичних ігор з лялькою, описала, якою повинна бути дидактично обладнана лялька [361]. Автор описала і настільно-друковані ігри для малят. Розробка системи дидактичних ігор для математичного розвитку дитини належить Ф.Н.Блехер [300]. Дослідження, проведені під керівництвом

Л.А.Венгера, присвячені розробці дидактичних ігор і вправ для сенсорного виховання дітей дошкільного віку [62]. Система дидактичних матеріалів – різноманітних дидактичних посібників, спеціально зроблених для розвитку певних взаємопов'язаних здібностей і знань з чітко визначеною послідовністю їх застосування є центральною в дослідженнях Б.Хачапурідзе та його учнів [300].

Дидактична гра має структуру, що вирізняє її від інших видів діяльності. Основними елементами дидактичної гри, що надають їй форму навчання і гри водночас, є: дидактичні та ігрові завдання, ігровий задум, правила, ігрові дії, результат. У кожній дидактичній грі є своє навчальне завдання, що відрізняє одну гру від іншої. Дидактичні завдання гри визначаються метою навчального і виховного впливу з боку вихователя. Це можуть бути такі завдання: розвиток мовленнєвого спілкування, розвиток мовленнєвого апарату, зв'язного мовлення, закріплення звуковикові, уточнення і розширення словникового запасу і т. ін. Наявність дидактичного завдання (або декількох завдань) підкреслює спрямованість навчального змісту гри на процеси пізнавальної діяльності дітей [349:12].

Ігрове завдання виконується дітьми у процесі ігрової діяльності, викликає їхній інтерес, активність, бажання і потребу розв'язати його. Ігрові завдання , як і дидактичні, можуть бути найрізноманітнішими: так, у грі в лото завдання полягає в тому, щоб першому закрити всі клітинки великої картки; у грі з пірамідкою – зібрати її так, щоб ребро становило рівну лінію, у грі „Чарівна торбинка" дитина повинна навпомацки визначити предмети і назвати їх. У дидактичних та ігрових завданнях відображається взаємозв'язок навчання і гри. Ігрові завдання пов'язані з ігровим задумом, який реалізується через уявлювану ситуацію. Кожна дидактична гра має правила, обумовлені її змістом та ігровим задумом. Вони визначають характер і спосіб дій дитини, організовують і спрямовують її стосунки з іншими дітьми, дають можливість навчитися керувати своєю поведінкою. Дотримання правил вимагає від дитини певних вольових зусиль, уміння поводитися з іншими дітьми, переборювати негативні емоції через невдалий результат тощо. Правила, що використовуються в дидактичній грі, виступають критерієм правильності ігрових дій, їх оцінки.

Основу дидактичної гри, за О.І.Сорокіною, складають ігрові дії, без яких

неможлива гра, ігрові дії є „канвою” сюжету гри. У процесі гри увага дитини спрямована на розгортання ігрової дії, а захопленість ігровою ситуацією дає змогу мимовільно розв’язати дидактичне завдання. Ігрові дії можуть бути найрізноманітніші: діти імітують голоси птахів і тварин, інтонаційно відтворюють мовленнєві висловлювання, змагаються, порівнюють, відшукують, загадують, відгадують, купують, лікують і т.ін. Дидактична гра має конкретний результат, наприклад, відгадування загадок, виконання ігрових дій і завдань, що сприймається дитиною як успіх, від якого дитина одержує задоволення. Для вихователя результат гри завжди є показником засвоєння знань, успіхів дітей в навчально-ігровій діяльності. Ігровий задум, ігрові дії та правила тісно пов’язані між собою: задум визначає характер ігрових дій, а наявність правил допомагає їх здійснити і розв’язати ігрове завдання. Відсутність хоча б одного з цих компонентів робить гру неможливою.

Дидактичні ігри досить різноманітні. Їх класифікують за різними критеріями: за навчальним змістом (Л.В.Артемова, О.І.Сорокіна, О.П.Усова); за пізнавальною діяльністю (Л.А.Венгер, С.П.Новосьолова); за ігровим задумом, завданнями і ігровими діями (Д.Б.Ельконін, А.І.Матусик, О.П.Янківська та ін.); за взаємовідносинами дітей і вихователя (Р.Й.Жуковська, Д.В.Менджерицька та ін.). Крім того, дидактичні ігри ще класифікують за наявністю у їх змісті дидактичного матеріалу, наочного чи словесного (А.К.Бондаренко, Л.А.Венгер, О.І.Сорокіна, Г.С.Швайко та ін.). Це велика група дидактичних ігор з предметами, природним матеріалом, іграшками, речами, картинками, музичними інструментами, настільно-друковані ігри. І друга група – ігри без наочного супроводу – словесні, мовленнєві ігри.

Велика група дидактичних ігор спрямована на розвиток сенсорики дітей і збагачення їхнього словника, в яких задіяно сенсорно-дидактичний матеріал (геометричні фігури, піраміди, башти, мозаїка тощо). В.М.Аванесова запропонувала таку класифікацію дидактичних ігор за характером ігрових дій:

- ігри-доручення, які побудовані на інтересі дітей до дій з іграшками і предметами: добирати, складати, роз’єднувати, з’єднувати, нанизувати тощо;

- ігри з відшукуванням предметів передбачають несподівану появу і зникнення предметів, що викликає інтерес дітей;

- ігри з відгадуванням загадок приваблюють невідомістю: „Впізнай”, „Відгадай”, „Що змінилось?”;

- сюжетно-рольові дидактичні ігри, в яких ігрові дії полягають у зображенні різних життєвих ситуацій, у виконанні ролей (покупця, продавця,

вовка, гусей та ін.);

- ігри у фанти або в заборонений „штрафний” предмет (картинку), пов’язані з цікавими ігровими моментами – скинути картку, утриматися, не сказати забороненого слова тощо [1].

Дидактичні ігри з наочним супроводом широко використовуються в народній педагогіці. Вони мають яскраво виражений пізнавальний характер. Задля цього народ використовував два види іграшок: сюжетні (ляльки, предмети побуту, овочі тощо) і безсюжетні (кулі, циліндри, пірамідки та ін.). Перші мають яскраво виражений сюжетний зміст, і їх використання наближається до сюжетно-рольових ігор. Безсюжетні використовуються для закріплення знань про властивості та якості предметів: розмір, кількість, колір, форму. В іграх з предметами розв’язуються завдання на ознайомлення з їх властивостями та ознаками, порівняння, класифікацію, встановлення послідовності у вирішенні завдань. Діти визначають предмет за однією ознакою, об’єднують предмети за цією ознакою (кольором, формою, призначенням та ін.), що сприяє розвитку логічного мислення; виконують завдання на усвідомлене запам’ятовування кількості та розташування предметів, знаходження відсутньої іграшки тощо. У дидактичних іграх уточнюються знання про матеріал, з якого виготовляють іграшки, про предмети, необхідні людям у різних видах їхньої діяльності.

Ігри з природним матеріалом організовуються під час прогулянки. У процесі гри відбувається закріплення знань про природу, формуються мислительні процеси (аналіз, синтез, класифікація), виховується бережне ставлення до природи, збагачується словник.

У настільно-друкованих іграх діти діють не з предметами, а з їх зображеннями. Ігрові завдання, що вирішуються, різноманітні: добір картинок за схожістю (деякі види лото, парні картинки), карток-картинок при черговому ході (доміно), складання цілого з окремих частин (розрізні картинки, кубики) тощо. У цих іграх уточнюються уявлення дітей про навколишнє, систематизуються знання, розвиваються розумові процеси та операції, просторові орієнтації, кмітливість, увага, формуються організаторські вміння, збагачується словник. Зауважимо, що всі види ігор, які ми описали, були задіяні в експериментальній роботі, вони входять до змістового аспекту мовленнєво-ігрової діяльності.

4.3. Види словесних ігор

У дошкільній педагогіці виокремлюють у самостійну групу словесні ігри (А.К.Бондаренко, О.І.Сорокіна, А.І.Максаков, Г.А.Тумакова, Є.І.Удальцова, Г.С.Швайко та ін.). На жаль, у педагогічних джерелах відсутнє визначення словесної гри. Найбільш повно подано характеристику словесної гри А.К.Бондаренко [53]. Автор пов'язує словесні ігри насамперед з інтелектуальним розвитком дитини і зокрема, з розвитком мислення. Вона зазначає, що словесні ігри спрямовані на "розвиток захоплюючої розумової діяльності, самостійності й активності їхнього мислення" [53:4]. За словами А.К.Бондаренко, у словесній дидактичній грі діти вчаться діяти з речами, яких у цей час не сприймають, вони оперують уявленнями про ці предмети. Продовжуючи свою думку, автор уточнює: "Словесна гра вимагає використання набутих раніше знань у нових умовах, зв´язках і відносинах"[53:4]. У словесних іграх, за вченою, дитина вирішує самостійно різноманітні мисленнєві задачі: описує предмети, відгадує за описом, за ознаками схожості й відмінності, групує предмети за різними властивостями, ознаками, віднаходить алогізми в судженнях, складає різноманітні розповіді, небувальщини і т. ін.. А.К.Бондаренко виокремлює низку завдань з розумового розвитку дітей, які розв'язує словесна дидактична гра. А саме: - розвиток активної самостійної мисленнєвої діяльності; - формування таких мисленнєвих операцій, як аналіз, синтез, умовисновки, абстрагування, узагальнення, порівняння; - навчання дітей розмірковувати; - вчити дитину використовувати раніше набуті знання.

Аналогічної думки дотримуються й зарубіжні вчені (Б.Базедов, Д.А.Колоцца та ін.). Так, німецький педагог Б.Базедов писав, що дітям дають велике задоволення ігри, в яких вони видові поняття об´єднують родовим і до родового поняття добирають видові [366]. Підкреслюючи значення ігор у розвитку розумових здібностей дітей, італійський педагог Д.А.Колоцца зазначав: "Під час гри дитина діяльна у всіх відношеннях – у вчинках, як і судженнях і умовисновках, про те, що вона робить, і джерелом її думки є власна особиста вільна діяльність. Це можна сказати майже про всі ігри. Та є й особливі ігри, які сприяють розвитку розуму і суджень; такими є ігри на порівняння, ігри із запитанням "чому?", ігри з незакінченим реченням тощо. Нічого немає більш шкідливого, ніж давати дитині судження в готовому вигляді; ніщо не суперечить законам здорової педагогіки, ніж надання великого

значення числу механічних суджень, а не здібностям і навичкам до самостійних суджень" [172:235-236]. Отже, зауважимо, що автор вбачає у словесних іграх насамперед розвиток і вдосконалення мисленнєвих операцій.

О.І.Сорокіна класифікує словесні дидактичні ігри, підкреслюючи також їх спрямованість передусім на пізнавальну діяльність:

- ігри-подорожі, їх мета – звернути увагу на те, що знаходиться поруч, але не помічається ними. Розвивати вміння, передавати це у зв'язному мовленні;

- ігри-доручення, в яких ігрове завдання та ігрові дії ґрунтуються на пропозиції що-небудь зробити;

- ігри-припущення (ігрове завдання виражене у самій назві: „що було б...?" і т. ін.). Перед дітьми ставиться завдання і створюється ситуація, яка вимагає осмислення наступної дії, зіставити знання з обставинами або запропонованими умовами;

- ігри-загадки (розвивають здатність до аналізу, узагальнення);

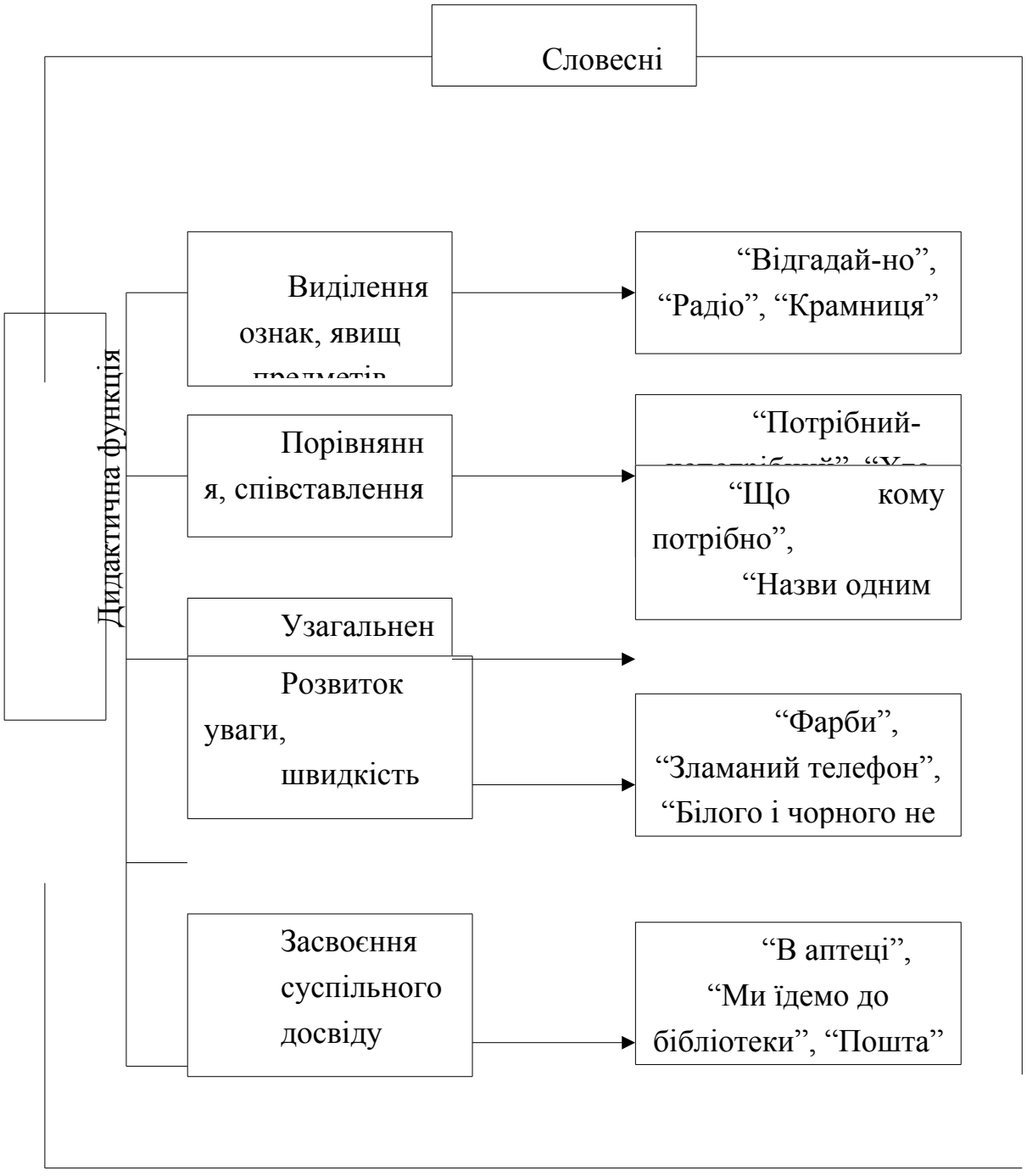
- ігри-бесіди (в основі лежить спілкування педагога з дітьми, дітей з педагогом). Цінність полягає в активізації емоційно-розумових процесів (єдності слова, дії, думки та уяви дітей) [349:16-17].

А.К.Бондаренко поділяє словесні ігри, спрямовані на розвиток мисленнєвих завдань, на чотири групи. До першої групи входять ігри, за допомогою яких формують вміння виділяти суттєві ознаки предметів, явищ (Відгадай-но", "Крамниця", "Радіо", "Так-ні"). Другу групу становлять ігри, що використовуються для розвитку в дітей вміння порівнювати, співставляти, помічати алогізми, доходити правильних висновків ("Подібний-неподібний", "Хто більше помітить небувальщин"). Ігри, за допомогою яких розвивається вміння узагальнювати, класифікувати предмети за різними ознаками, об'єднані у третю групу ("Що кому потрібно", "Назви одним словом"). В особливу, четверту підгрупу виділяють ігри на розвиток уваги, швидкості мислення, витримки, почуття гумору: "Зіпсований телефон", "Фарби", "Білого і чорного не називати" . Ми до цієї групи внесли також ігри, в яких діти засвоюють суспільний досвід: "В аптеці", "Ми їдемо до бібліотеки", "Пошта" (Див. схему

4.2.). У цій групі словесні ігри виконують дидактичну функцію.

Схема 4.2.

Словесні ігри, спрямовані на вирішення мисленнєвих завдань



Отже, аналіз педагогічної літератури засвідчив, що ніхто з авторів не виокремлює мовленнєвої спрямованості словесних ігор, не акцентує увагу на слові, мовленні як провідного, стрижньового ігрового засобу.

Класифікацію ігор за мовленнєвим завданням започаткував

В.М.Чистяков. На його думку, ігри, що навчають мови, переслідують таку мету:

- розширення запасу слів рідної мови;
- поглиблення і уточнення значень слів;
- розвиток і закріплення навичок зв'язного мовлення [376].

В.М.Чистяков надавав великого значення наочності під час навчання. Він пропонує використовувати ігри з „піснями і рухами", автор виокремив їх в особливу групу „ігри у слова". Мета таких ігор – відгадування або знаходження слова, вигадування, дописування, відгадування загадок.

Класифікацією ігор для навчання дошкільників іноземної мови запропонував К. А. Радкін [376]. Він поділяє ігри на два типи: ігри з елементами перевтілення; ігри з елементами змагання. До групи ігор з елементами перевтілення К. А. Радкін відносить сюжетно-рольові ігри.

Критерії навчального завдання лежать в основі класифікації, що була запропонована А. А. Ейрамджян [376]. Автор поділяє мовленнєві ігри на чотири групи: фонетичні, лексичні, синтаксичні, ігри-діалоги. Кожна запропонована група ігор переслідує певну мету: фонетичні ігри сприяють виробленню правильної вимови; лексичні ігри – збагаченню словникового запасу; синтаксичні – закріплюють уміння будувати речення різної складності; ігри-діалоги сприяють розвитку діалогічного мовлення.

Зазначимо, що витоки словесних ігор сягають у народну педагогіку. Це такі ігри, як „А ми просо сіяли", „Мак-маківочки", „У ведмедя у бору", „Чорного і білого не називати", „Море хвилюється", „Світи-світи ясно"[230].

У дисертаційному дослідженні Б. Ф. Контаутене вперше досліджувався мовленнєвий аспект народної гри, а саме: вплив народних словесних і рухливих сюжетних ігор на розвиток мовлення дітей, розвиток фонематичного слуху, збагачення словника, розвиток активного, виразного, зв'язного мовлення дітей. Автор зазначає, що ігри з поетичним текстом допомагають краще пізнати рідну мову, її граматичну та фонетичну будову [175].

Водночас ніхто із учених не дає визначення і структуру словесної гри. На наш погляд, словесна гра – це гра, змістом якої виступає мовленнєве

висловлювання; засобом реалізації ігрової дії та ігрового задуму є слово; результат гри – це породження нового висловлювання – тексту (слово, фраза, речення, судження, розповідь). Словесна гра можлива тільки, на основі попереднього досвіду дитини. У словесних іграх реалізується важливий методологічний принцип єдності мови, мислення і мовлення. Крім мисленнєвих завдань, у словесних іграх вирішуються такі мовленнєві завдання, як виховання звукової культури мовлення, формування граматичної правильності мовлення, збагачення, уточнення і активізація словника дітей, розвиток зв'язного мовлення.

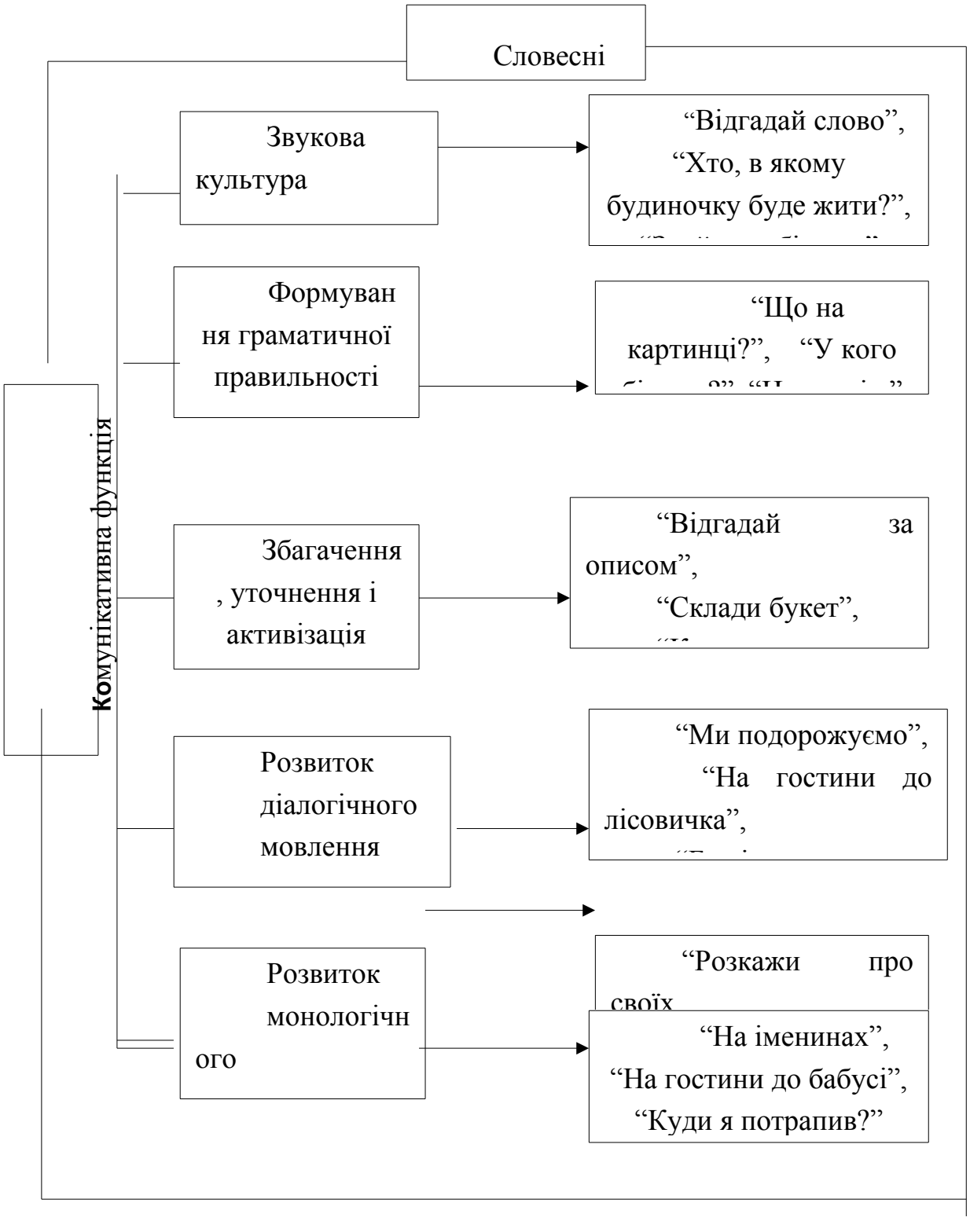
Відтак, словесні ігри можна класифікувати за мовленнєвими завданнями або за метою таким чином (Див схему 4.3.). Ігри на розвиток: звукової культури мовлення і розвиток звукового аналізу слів („Відгадай слово", „Хто, в якому будиночку буде жити", „Знайди собі пару"); б) граматичної правильності мовлення ("Що на картинці", "У кого більше", "Назви дію"); в) збагачення, уточнення і активізація словника ("Відгадай за описом", "Склади букет", "Крамниця іграшок"); г) розвиток діалогічного мовлення ("Ми подорожуємо", "На гостини до лісовичка", "Бджілка-трудівниця"); д) розвиток монологічного мовлення ("Розкажи про своїх друзів", "Полікуємо ведмедика", "Будівельники"); ж) комунікативна спрямованість мовлення, міжособистісне спілкування ("На іменинах", "На гостини до бабусі", "Куди я потрапив?").

Отже, словесна гра – це природний спосіб організації спілкування дітей дошкільного віку, оскільки вона невимушено залучає дітей в міжособистісне спілкування. Знання, доступні й цікаві дітям, охоче засвоюються і відображаються, ускладнюються в ході словесної гри, коли у дітей виникає потреба пояснити один одному те, що вони знають, бачать, роблять. У цих ситуаціях діти оперують складними реченнями, які не завжди використовують на заняттях з розвитку мовлення. Словесні ігри зацікавлюють дітей старшого дошкільного віку, позитивно впливають на їхнє навчання, привчають самостійно доходити висновків. За допомогою словесних ігор у дітей виховується бажання займатися розумовою працею. У грі сам процес мислення

протікає активніше, труднощі розумової праці дитина долає легше, не помічаючи, що її навчають. Словесні ігри сприяють вихованню вміння уважно слухати педагога, швидко знаходити відповідь на запитання, точно формулювати свої думки, застосовувати знання у відповідності з поставленим завданням.

Схема 4.3.

Словесні ігри , спрямовані на розвиток мовлення



Комунікативна спрямованість мовлення,

Формування зв´язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами словесної гри будується з опорою на емоційно-вольову сферу особистості дитини; її творчу уяву, мотиваційну діяльність. Дитині важливо знати, для чого, з погляду мотивів її діяльності, її мети, необхідно виконувати ту чи іншу мовленнєву дію.

У ході словесних ігор діти мають можливість діяти, конкретні дії викликають мовленнєву активність дошкільника, що й сприяє розвитку гри. Свої дії дошкільники супроводжують словами-зверненнями до однолітків, які їх чують і дають відповідь. У висловлюваннях діти планують свою діяльність, послідовність майбутніх дій. Саме у словесній грі відбувається перехід від ситуативних висловлювань до позаситуативних без опори на предмети і дії з ними. Висловлювання дітей хоч і спираються на конкретні предмети, почасти ніякого відношення до цих предметів не мають. Дитина може вільно оперувати образами предмета тоді, коли самого предмета немає, тобто дитина у плані уяви чи образного мислення невимушено об´єднує уявлення, вводить нові комбінації образів. У грі за допомогою уяви відбуваються комбінування наявних знань. Дійсні уявлення поєднуються з вигадкою, фантазією, створюються перехідні форми від реальної, фактичної дії з предметами до роздумів про них. У грі знання дітей, сформовані в наочному плані, переводяться в мовленнєвий, а отже, узагальнюються [381].

У словесних іграх уявний світ завжди оформлений словами. За допомогою мовлення діти висловлюють свої думки, почуття, узгоджують свої дії у грі. Словесна гра створює умови, в ході яких доводиться дітям роз´яснювати, переконувати, доводити, розмірковувати, що краще стимулює

дітей на зв´язне висловлювання. Словесна гра має таку ж структуру, як і дидактична. У структурі словесної гри виокремлюють такі компоненти: - ігровий задум; - ігрові мовленнєві дії; - рольова поведінка; - сюжетоскладання; - мовленнєве оформлення і мовленнєвий супровід (Див. рис. 4.1.).

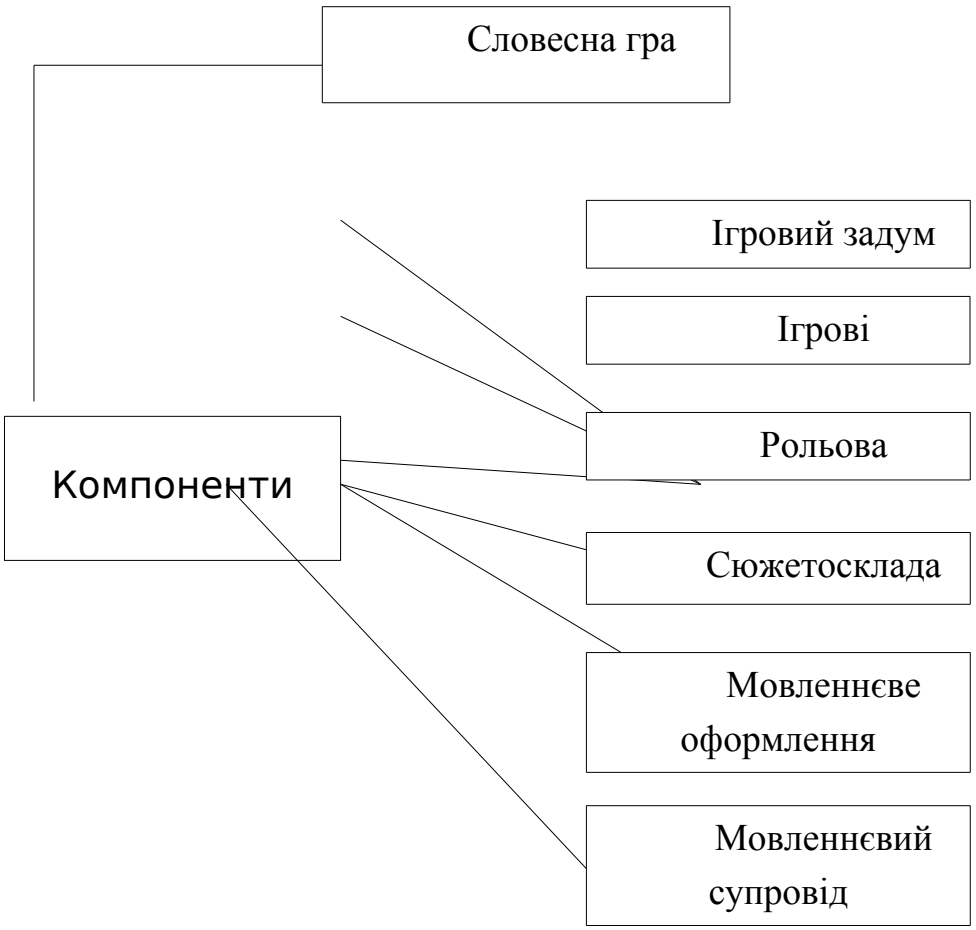


Рис. 4.1. Структурні компоненти словесної гри

Ігровий задум спонукає дитину вербалізувати свою діяльність. Тобто, в ігровому задумі містяться мовленнєві завдання, які спонукають дитину користуватися зв´язним мовленням, тобто пояснити ці завдання. Розвиток ігрової мовленнєвої дії залежить від самих дітей, від їхньої уяви. Ігрова дія у словесній грі завжди супроводжується різними мовленнєвими конструкціями. Супроводжуючи словами свої дії, діти вдосконалюють мовлення. Ігрова дія використовується у словесній грі в чисто мовленнєвому плані. Рольове

спілкування – це спілкування з іншими персонажами через ролі. Під час рольового спілкування спектр дій обмежений виключно мовленням. Рольове мовлення робить більш зрозумілим ігрову дію, яку реалізують діти в ході гри [16,140].

Сюжетоскладання це – розвиток вміння дітей виділяти, позначати цілісні сюжетні події, комбінувати їх у певній послідовності та узгоджувати з партнером у грі – це спосіб побудови гри, який несе велике мовленнєве навантаження [140:112]. Сюжетоскладання здійснюється переважно мовленнєвими засобами, що сприяє розвитку всіх показників усного мовлення. Словесна гра вимагає використання мовленнєвого позначення і пояснення. Гра переходить частково у план мовлення і уяви.

Ефективність навчання зв´язного мовлення дошкільників у грі залежить від єдності мовних і немовних компонентів мовленнєвої діяльності: правильне мовлення повинне поєднуватись з емоційно забарвленою мімікою, влучною жестикуляцією, ігровою рухливістю. Наявність у словесній грі предметно-ігрового середовища, атрибутів ігрових персонажів посилюють емоційний вплив на дітей. Поєднання навчальної інтонації з емоційним забарвленням, її сприйняття викликає активну розумову діяльність дітей і створює умови глибокого та міцного засвоєння знань за рахунок довільної уваги. У словесній грі діти вчаться словом захопити слухача, викликати відповідні переживання. Інтонаційна виразність у грі розвивається через наслідування дорослих і самостійне використання різноманітних засобів виразності для прояву своїх почуттів. При створенні образу за допомогою імітаційних рухів у дитини мобілізується фантазія, уява, мислення, мовлення.

Зміст словесної гри – це 1) активне творче відображення у свідомості дитини її реального досвіду, безпосереднього знайомства з навколишнім світом; 2) специфічний засіб, що визначає мовленнєвий матеріал, яким повинні оволодіти та оперувати діти у процесі гри [140:39].

У словесній грі одночасно присутні дві сторони: пізнавальна (навчальна) та ігрова (розважальна), діти водночас граються і навчаються. Пізнавальний

зміст виражається у завданнях, що тісно пов´язані з ігровими діями. Мета прихована в ігровому завданні, стає непомітною для дитини, і засвоєння пізнавального змісту відбувається ненавмисно у процесі цікавих для дитини ігрових дій. Основним мотивом виконання ігрового завдання є бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це спонукає дитину до розумової і мовленнєвої активності. Дослідження З.М.Богуславської засвідчило, що у старшому дошкільному віці на базі ігрових інтересів виникають і розвиваються інтелектуальні [42]. Водночас із розвитком логічного мислення у словесній грі формується вміння виражати думки словами. Для розв´язання ігрових завдань дитині потрібно віднайти характерні ознаки у предметах і явищах довкілля, порівнювати, групувати, класифікувати їх, доходити висновків, узагальнювати. Виконання цікавих ігрових дій і правил сприяє розвитку мовленнєвої спостережливості.

Словесні ігри можуть проводитись у вигляді гри у власному розумінні слова та гри-заняття. Перший вид ґрунтується на автодидактизмі та самоорганізації дітей. У другому випадку провідна роль належить педагогу, який організовує ігри-заняття, використовуючи різноманітні словесні ігрові прийоми (Див. рис. 4.2.).

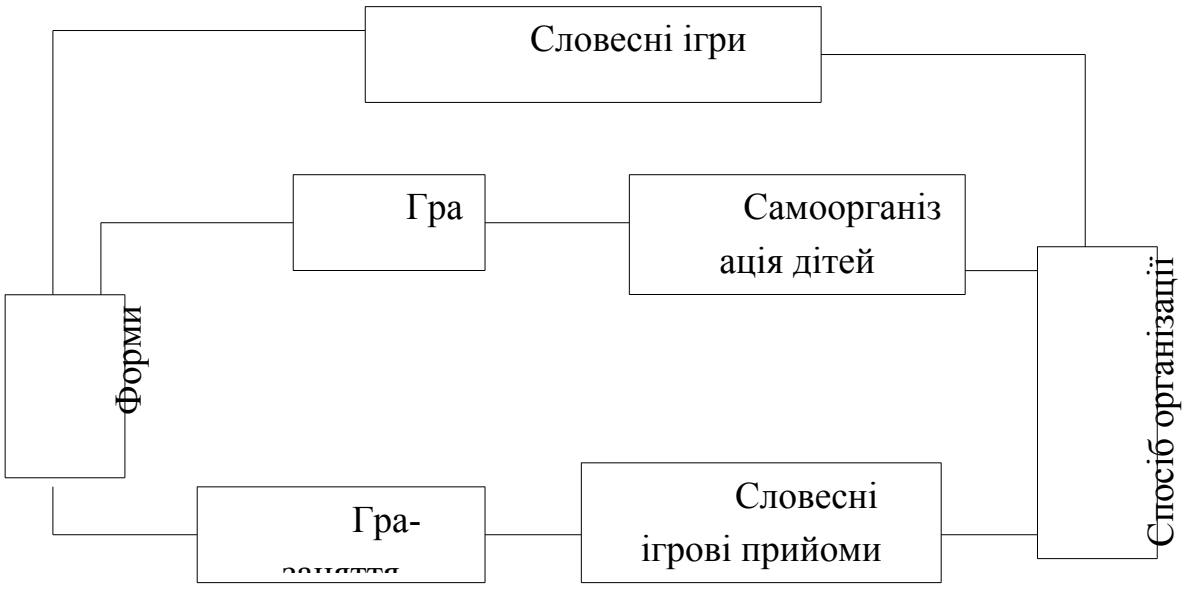


Рис. 4.2. Форми організації словесної гри

Отже, словесні ігри у практиці роботи дошкільних навчальних закладів

використовуються на заняттях з розвитку мовлення і художньої літератури як ігровий метод; як самостійне гра-заняття, що проводиться під керівництвом педагога; як самостійно стимульована словесна гра дітей; як прийом на заняттях з інших розділів програми.

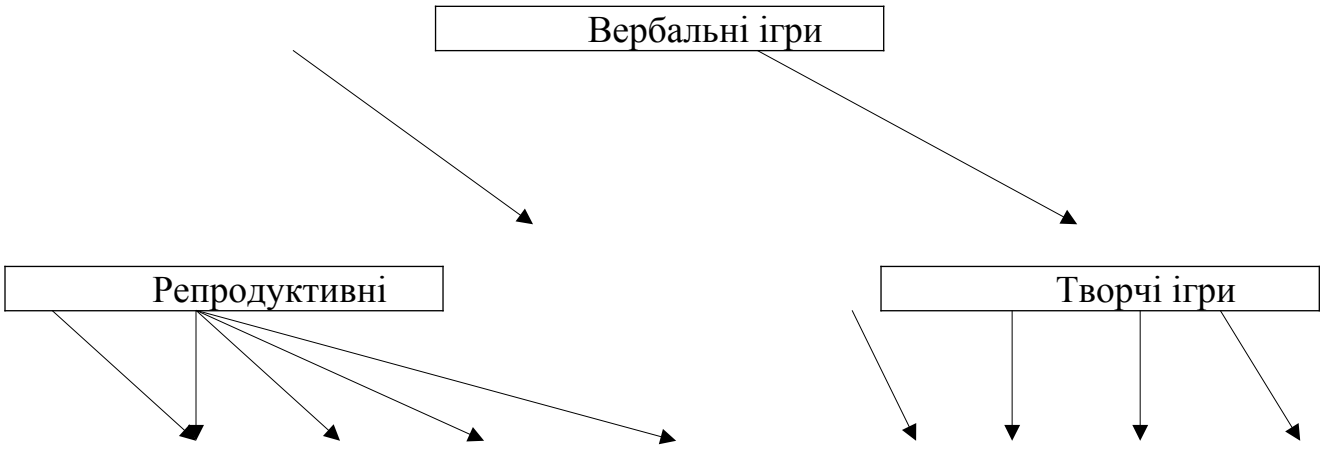
4.4. Вербальні ігри

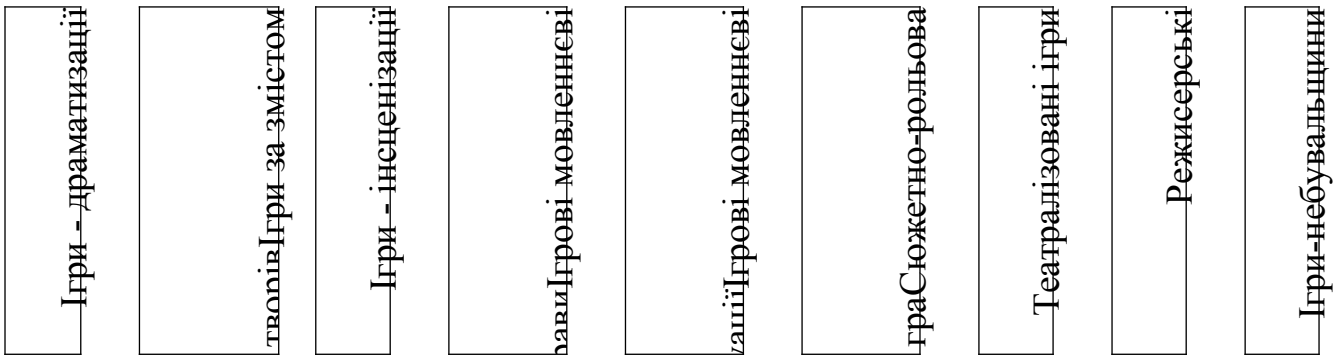
Поруч із словесними іграми в лінгвістичній і особливо у психологічній літературі використовують термін „вербальні" ігри. З'ясуємо сутність вербальної гри. У психологічному словнику феномен "вербальний" застосовується для позначення форм знакового матеріалу, а також процесів оперування з цим матеріалом [344:62]. На жаль, ні у психолого-педагогічній, ні в лінгводидактичній літературі ми не знайшли визначення вербальної гри, хоча цей термін уже тривалий час існує в науковому обігу.

Під вербальними іграми ми будемо розуміти словесні ігри, спрямовані на вирішення мовленнєвих завдань, змістом яких виступає безпосередньо зв'язне (діалогічне, монологічне) мовлення, мовленнєві висловлювання різного типу(опис, розповідь, міркування, пояснення), і які побудовані за змістом художніх текстів. Вербальні ігри ми поділяємо на дві великі групи : репродуктивні і творчі ігри (див. схему 4.4.).

Схема 4.4.

Класифікація вербальних ігор





Під вербальними репродуктивними іграми ми розуміємо ігри відтворювального характеру, тобто ігри, в яких діти відтворюють зміст (близько до авторського тексту) одного знайомого художнього твору (оповідання, казки, вірша, пісні). Наприклад, „Червона шапочка і вовк”, „Коза і семеро козенят”, „Три ведмедя”, „Гуси-лебеді” і т. ін.

До репродуктивних вербальних ігор ми відносимо ігри-драматизації, ігри за змістом художніх творів, ігри-інсценування, театралізовані ігри, ігрові мовленнєві вправи за змістом художніх творів, ігрові мовленнєві ситуації.

Під творчими вербальними іграми будемо розуміти самостійне створення дітьми ігрового задуму і сюжету гри на основі знайомих дітям художніх творів, тобто творча інтерпретація змісту декількох знайомих дітям казок, оповідань і т. ін. До творчих вербальних ігор, як це видно зі схеми, віднесено сюжетно-рольові ігри, режисерські, ігри-небувальщини. Охарактеризуємо їх.

4.4.1. Репродуктивні вербальні ігри.

Найбільш поширеним видом репродуктивних вербальних ігор є ігри-драматизації (Л.В.Артемова, Р.Й.Жуковська, Н.С.Карпинська, В.М. Федяєвська, Л. С. Фурміна та ін.).

Гра-драматизація – це особливий вид ігрової діяльності дітей дошкільного віку; це гра за змістом оповідання чи казки, добре знайомого дітям. Драматизувати – означає зобразити, розіграти в особах будь-який літературний твір, зберігаючи послідовність епізодів. При цьому сюжет гри, послідовність подій, що відбуваються, ролі, вчинки героїв, їхнє мовлення визначається текстом літературного твору [166].

Відмінність ігор-драматизації від інших видів ігор полягає також у тому,

що дітям потрібно визначити хід, перебіг подій, образи героїв казки чи оповідання, їхню поведінку, уявити персонажів саме в такому вигляді, в якому вони показані у творі зі всіма особливостями. Дитину потрібно підвести не тільки до розуміння типового, характерного в тому персонажі, який зображується, але й допомогти визначити специфічні ознаки, характерні для даного літературного твору, а не для образу взагалі. Дії, відтворюванні дітьми у драматизації, більш складні, ніж при наслідуванні побаченого в житті. Дитині необхідно не тільки відтворити якийсь з життєвих об'єктів, але й поставити його в умови, запропоновані автором літературного тексту. Літературний твір підказує, які дії треба виконувати, проте в ньому немає вказівок щодо способів утілення їх у рух, міміку, інтонацію. Це потребує від дитини прояву ініціативи, самостійності, конкретності у доборі зображувальних і виразних засобів, створених образів. Зберігаючи задум автора, освоєну ідею художнього твору, діти вплітають у сюжет свої враження від оточуючої дійсності, деякий життєвий досвід. Дитині необхідно уявити себе на місці певного персонажу, проникнутись його почуттями, переживаннями, щоб передавати відповідний образ. Перевтілення допомагає дошкільнику на основі сформованих навичок виразного читання і розповідання, набутого рухового досвіду, знань про оточуючу дійсність створювати різноманітні за характером образи. Слід відзначити, що перевтілення і створення образу взагалі можливі тільки тоді, коли в дитини сформовані достатньо міцні знання про об'єкти і явища дійсності, що її оточують, та які відображені в літературному тексті . У випадку відсутності інформації, необхідної для розігрування героя літературного тексту, неможливо вести мову про драматизацію даного твору .

Експериментальні дослідження Р.Й. Жуковської і Н.С.Карпинської засвідчили необхідність розвитку у дітей спеціальних творчих здібностей, потрібних для гри-драматизації. Вони передбачають: розвиток поетичного слуху, тобто особливо чутливого сприйняття змісту і форми літературного тексту в єдності, а також виразності мовлення дитини; здатності швидко сприймати зміст літературного твору за умови його розуміння; вміння зберігати

жвавість вражень, передавати їх у процесі створення образу героя у грі, виражати своє ставлення до нього і почуття, що виникли на цій основі, користуючись при цьому мовленням, рухами, мімікою. Чітко дотримуючись сюжету літературного твору, кожна дитина по-своєму створює той чи інший образ. Учасники драматизації певним чином взаємодіють між собою. Вони уважно слухають репліки товаришів під час гри, слідкують за їхніми рухами, жестами, мімікою, реагують на відхилення від літературного тексту, залишаючись при цьому весь час у створеному образі.

Відносини між гравцями вирізняються від звичайного спілкування у повсякденному житті. Взаємодія “акторів” у грі-драматизації зовсім інша, ніж у реальних дитячих відносинах. У драматизації беруть участь усі діти. Їх не поділяють на акторів і глядачів, це не театральна вистава, а дитяча гра. На всіх вистачить ролей і головних, і другорядних, навіть, деревом, кущем, квіткою може бути дитина, аби грати. При цьому для дошкільників важливо не тільки отримати задоволення від власної гри, але й донести розповідь чи казку до дітей – глядачів. У грі-драматизації дитина грає для себе, отримуючи насолоду від прийнятого на себе образу, взаємодії з іншими гравцями. Дошкільник відчуває задоволення при влучному підборі імітаційних рухів і голосу персонажу, від проникнення в запропонований автором текст, входження в обставини літературного сюжету.

Гра-драматизація складається з двох частин: підготовки і самої драматизації. Перший етап підготовки до гри-драматизації включає заходи, спрямовані на засвоєння літературного тексту: читання або розповідання тексту вихователем; слухання його звукозапису; бесіда з дітьми, в ході якої визначається характер і особливості голосів персонажів; переказ, у процесі якого закріплюється послідовність подій, що відбуваються, прямої мови персонажів і т.ін., переказу за ілюстраціями, сюжетними малюнками, виконаними дітьми тощо .

Другий етап складається з комплексу виховних заходів, у ході яких поряд із загальними навчально-виховними завданнями певної групи вирішуються і

завдання підготовки до гри-драматизації: збагачення знань дітей про персонажів та події, що відбуваються, вправляння у виразному читанні тексту, підготовка атрибутів і декорацій. Спеціально організовуються ігрові вправи, спрямовані на пошук і розвиток виражальних засобів (імітаційних рухів, різних почуттів, ходи, міміка тощо), необхідних для створення образу.

Третій етап – сама гра-драматизація, ігрове відтворення. Дітям дошкільного віку властиве ігрове втілення літературного твору, який їм сподобається. Дитяча література для цього дає багатий матеріал. Окремі літературні герої настільки припадають до душі дітям, що вони самостійно організовують ігри, в яких називають себе їхніми іменами, орієнтуються на їхню поведінку. В іграх на теми літературних творів зв'язок з тим чи іншим твором менш стійкий і визначений, ніж в іграх-драматизаціях : можливе поєднання подій з різних літературних джерел, введення і нових діючих осіб, вільна, не регламентована передача змісту тощо .

В іграх дітей молодшого дошкільного віку вже можна спостерігати, що вони об'єднують різні події, іноді включають епізоди із казок, здебільшого з тих, що демонструвались їм при показі лялькового театру . Одержавши яскраві зорові враження, діти відтворюють їх у грі . У середньому дошкільному віці стає звичним включення нових вражень у старі улюблені ігри . Діти цього віку відображують відображають у своїх іграх не тільки ті казки, які їм показують, а ті, які розповідають(переповідають). Старші дошкільники комбінують в іграх свої знання, почерпнуті не тільки із спостережень та розповідей дорослих, але й з книг. Казки й розповіді знаходять відображення в іграх дітей будь-якого віку, але по-різному . Одні діти розігрують окремі епізоди казки, інші діють так, як улюблений казковий герой, треті намагаються передати всю казку повністю, вносять у її зміст деякі зміни, вставляють деталі з життєвих спостережень або бажають повернути хід подій по-своєму, виявляють творчість і вигадку.

До репродуктивних вербальних ігор належать ігри за сюжетами літературних творів (Р.Й.Жуковська). За словами Р.Й.Жуковської, в іграх на літературні твори зв'язок із змістом твору, що розігрується, менш стійкий і

визначений, ніж в іграх-драматизаціях; тут можливе поєднання подій або героїв з різних художніх творів, вільна, нерегламентована передача змісту [136]. У самостійних іграх за сюжетами літературних творів діти виступають своєрідним режисером подій, вони змінюють кінцівку на свій розсуд, уводять нових героїв і т. ін. Для того, щоб виникли сюжетно-рольові ігри, як засвідчують результати багатьох досліджень (Л.В.Артемова, Р.Й.Жуковська, Є.В.Зворигіна, Н.С.Карпінська та ін.), потрібно створювати відповідне ігрове предметне середовище: естетичне оформлення кімнати, наявність відповідних іграшок і персонажей, стимулювання дітей до творчо-ігрових проявів.

Ігри-інсценізації суттєво відрізняються від усіх інших ігор. Вони вимагають слів автора і майже дослівного відтворення тексту художнього твору. Для цього літературний твір повинен бути дітям добре знайомий. Вихователь обов'язково готує атрибути (шапочки, костюми, елементи декорацій і т.ін.). Самостійність гри-драматизації визначається тим, наскільки діти знають текст художнього твору, наскільки подобаються їм герої. Тому наявність атрибутів, костюмів, декорацій буде стимулом дітей до гри. Більшість ігор-драматизацій побудовані в діалогічній формі, що активізує діалогічне мовлення дітей.

4.4.2. Вербальні творчі ігри.

Оскільки в літературі відсутнє визначення вербальної творчої гри, дамо наше розуміння означеного поняття.

Під творчою вербальною грою будемо розуміти самостійне створення дітьми ігрового задуму і сюжету гри на основі знайомих дітям художніх творів, тобто творча інтерпретація змісту декількох знайомих дітям казок, оповідань і т. ін.

До вербальних творчих ігор, як засвідчує схема 4.4., ми віднесли сюжетно-рольові ігри, театралізовані, режисерські та ігри-небувальщини. Розглянемо їх. Особливе місце серед інших посідають ігри, що створюються самими дітьми. Їх називають творчими, оскільки ігрова діяльність має яскраво виражений самодіяльний і творчий характер. О.П.Усова таким чином визначає

творчі ігри: “творчі ігри – це такі ігри, в яких виявляються образи, що містять умовне перетворення навколишнього світу”[378:28].

Головною ознакою, центром творчої гри є наявність уявлюваної ситуації, яку створює дитина, замість реальної дії в ній виконують певну роль, відповідно до тих значень, які вона надає предметам, що її оточують. Як зазначає Д.В.Менджерицька, у творчій грі все “нібито”, “умовно”, але в цьому умовному оточенні, що створюється уявою, багато справжнього: ігрові дії гравців завжди реальні, їхні почуття, переживання – щирі. Завдяки ігровій уявлюваній ситуації дитина вчиться мислити про реальні речі і дії. З цією особливістю пов’язане і виникнення задуму в грі. Поява задуму, пошуки засобів для його реалізації мають зв’язок і з розвитком творчої уяви і означають перехід до творчої діяльності. Творчий характер гри підтверджується і тим, що дитина не копіює дійсність, що її оточує, а, наслідуючи те, що бачить, комбінує свої уявлення. При цьому емоційна мовленнєва і інтелектуальна сторони розвитку в грі взаємообумовлені. Дитина по-справжньому переживає те, що відображає в грі, і мислить про те, що раніше емоційно сприйняла, відповідно оформлює це словами. Відображення довкілля відбувається шляхом прийняття на себе певної ролі. Однак дитина наслідує образи не повністю, оскільки не має реальних можливостей для дійсного виконання операцій прийнятої ролі. Тому у творчій грі вона виконує символічні дії, реальні предмети замінює іграшками або умовно тими предметами, які має, приписуючи їм необхідні функції.

Р.Й.Жуковська відзначає, що, виконуючи прийняті на себе ролі, діти неодноразово повертаються до дійсності, освоюються в ній, пізнають її поступово, добровільно, без примусу. Довільність дій є характерною особливістю творчої гри. Результати її не продуктивні, вони умовні, через те, що у процесі гри дитина майже нічого не змінює в навколишній дійсності. Однак ігрова діяльність значно збагачується різноманітними уявленнями про довкілля: фізичні якості предметів, їх суспільно значущі функції, людські взаємини тощо. У творчій грі зростає мовленнєва активність дітей. Відбувається включення дитини в самостійний пошук інформації, завдяки чого

збагачується мовлення. Творчу гру організовує мовлення, оскільки під час гри діти обмінюються думками, планують хід гри. Саме творча гра дає дитині позитивні емоції, активізує уяву і фантазію.

Найбільш поширеним і улюбленим видом творчих ігор для дітей є сюжетно-рольові ігри. Сюжетно-рольова гра дітей дошкільного віку була предметом дослідження багатьох учених, як психологів (Ю.А.Аркін, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв та ін.), так і педагогів (Н.Аксаріна, Л.В.Артемова, Г.І.Григоренко, Р.Й.Жуковська, Є.В.Зворигіна, Ю.М.Косенко, Т.О.Маркова, Д.В.Менджерицька, С.Л.Новосьолова та ін.). За словами Д.Б.Ельконіна, дитина дошкільного віку, немов би, живе у „двох вимірах, у двох сферах життя”[412]. Це – світ речей, реальних предметів, які повсюдно оточують дитину, це предметно-матеріальна сфера людського життя. Друга сфера життя, більш складна для малюка, - це система взаємовідносин між людьми, в які неминуче вступає кожна людина у процесі різних видів діяльності. Це світ „дорослого життя”. Предметний світ дитина досить рано починає розуміти і засвоювати (ще на першому році життя): це назви предметів, речей, їх ознаки і властивості та різноманітні дії з ними.

Значно складніше засвоїти дитині систему взаємовідносин у дорослому світі, який так приваблює дітей. Як зазначає Л.С.Виготський, у дітей виникає серйозне протиріччя між бажанням дитини „включитися в дорослу життєву ситуацію” і неможливістю його реалізації, оскільки в дітей ще немає відповідного життєвого досвіду, знань, умінь і навичок [81]. На допомогу дитині приходить сюжетно-рольова гра. Упродовж дошкільного віку, поки дитина росте і розвивається, набуває нових знань і вмінь, сюжетно-рольова гра залишається найбільш характерним і улюбленим видом діяльності дітей.

Сюжетно-рольова гра – це своєрідний, властивий дошкільному віку спосіб засвоєння суспільного досвіду і своєрідна форма суспільного життя дітей з дорослими; це діяльність, в якій діти, виконуючи ролі і створюючи ігрову ситуацію, моделюють діяльність дорослих – її зміст, мотиви, завдання і норми взаємин, що існують між людьми [412].

У педагогічних словниках сюжетно-рольова гра визначається таким чином: це образна гра з певним педагогічним задумом, який розкривається через відповідні події (сюжет) і програвання ролей. Сюжетні ігри використовуються в дошкільних закладах з виховною і навчальною метою. Змістом сюжетної гри нерідко виступають казки або епізоди з життя самих дітей [110:324]. Це один із видів діяльності, значущість якої полягає не в результатах, а самому процесі; сприяє психологічній розрядці, знімає стресові ситуації, гармонійно вводить дитину у світ людських відносин; сприяє пізнанню довкілля через відображення дитиною в ігровому процесі дій і відносин дорослих [161 :45].

Сюжетно-рольова гра має такі структурні компоненти: сюжет, зміст, роль. Сюжет гри – та галузь дійсності, що відтворюється дітьми у грі. Сюжетно-рольову гру відрізняє від інших видів ігор насамперед наявність сюжету (що і відбилося на її назві). Якщо в рухливій і дидактичній грі головним є дотримання правил, а предмет, з яким доводиться діяти, чітко визначений (м’яч, картинки, кубики та ін.), то в сюжетно-рольовій грі немає попередньо сформованих правил, в ній допускаються широкі варіації у виборі і використанні предметів “Більше того, - стверджує М.М.Поддьяков, - сюжетно-рольова гра може проходити з мінімальною кількістю предметів, більшість з яких просто уявляється. Проте, якщо відсутній сюжет, то не буде сюжетно-рольової гри” [299:136].

Сюжет – це та галузь дійсності, яка відтворюється дитиною у грі. Сюжети гри різноманітні і відбивають певні умови життя дитини. Розвиток сюжетів відбувається від побутових тем до виробничих і таких, що відтворюють суспільне життя. Сюжет характеризується такими головними елементами: персонажем, ситуацією, дією, предметом. Умовно сюжети гри поділяють на: побутові (ігри в сім’ю, дитячий садок); виробничі, на теми праці дорослих (ігри в лікарню, крамниця); суспільно-громадська тематика (свята і т. ін.). Зміст гри, як зазначає Д.Б.Ельконін – це те, що відтворюється дитиною як головний момент діяльності та взаємин між дорослими в їхньому трудовому і

суспільному житті. В залежності від глибини уявлень дитини про діяльність дорослих змінюється зміст гри [412].

Спочатку в грі відображається тільки зовнішній бік діяльності (з чим людина діє: “людина-предмет”). Надалі в іграх відображаються взаємовідносини людей (“людина-людина”), а самі предмети легко замінюються (кубик – частина тіла) або тільки є подумки уявлюваними. Втілені у грі дії, дійові персонажі, ролі, предметні ситуації замінюють дітям реальність, натомість імітують справжні дії людей в різних ситуаціях. У грі дійсність представлена “умовно”, за словами дітей, “жартома, ніби-то”. Заміщення як основний механізм здійснення ігрового процесу виступає у двох формах – предметно-діяльнісній і вербальній. Спираючись на факти, зафіксовані в дослідженнях науковців (Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, Д.В.Менджерицька та інш.), можна сказати, що розвиток ігрової діяльності пов’язаний з переходом від предметно-дієвого заміщення до вербального. Проте, як показують дослідження, лише на самих ранніх етапах – до появи активного мовлення (11-16 місяців) дитина самостійно використовує за дорослим предметно-дієве заміщення в “чистому” вигляді. Як тільки з’являється активне мовлення, предметно-дієве заміщення підкріплюється і доповнюється мовленням дітей. Розвиток форм гри у дітей старшого дошкільного віку характеризується більш широким включенням мовлення, пояснюючи умовне значення предметної ситуації, ролі, дії [246].

Упродовж дошкільного дитинства розвиток і ускладнення змісту гри здійснюється у таких напрямах: - посилення цілеспрямованості, послідовності, зв’язності зображуваного; - поступовий перехід від розгорнутої ігрової ситуації до узагальненого зображення у грі (використання умовних і символічних дій, словесних заміщень); - різноманітність змісту сюжетно-рольових ігор; - вміння дитини виділяти характерні особливості в діяльності і взаємовідносинах з дорослими. Зміст сюжетно-рольової гри втілюється дитиною за допомогою ролі, яку вона бере. Роль – засіб реалізації сюжету та головний компонент сюжетно-рольової гри. Для дитини роль – це її ігрова позиція: вона ототожнює

себе з якимось персонажем сюжету і діє у відповідності з уявленням про даний персонаж. Підпорядкування дитини правилам рольової поведінки є важливим елементом сюжетно-рольової гри. Для дошкільників роль – це взірець того, як саме потрібно діяти, дитина оцінює поведінку учасників гри, а потім і свою особисту. На протязі дошкільного віку розвиток ролі в сюжетно-рольовій грі відбувається від виконання рольових дій до образних ролей. У старшому дошкільному віці в іграх дітей з'являються ділові діалоги, з допомогою яких виявляються відносини між персонажами, встановлюється ігрова взаємодія.

Будь-яка рольова гра містить у собі приховане правило. Розвиток рольових ігор іде від ігор з розгорнутою ігровою ситуацією і прихованими правилами до ігор з відкритими правилами і прихованими за ними ролями. У грі відбувається суттєва перебудова поведінки дитини – вона стає довільною. Рольова поведінка у грі є складною. І нарешті, за даними вчених (Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв, Ф.І.Фрадкін), засобом побудови гри є складання сюжету, де для дитини провідним є не окремі елементи сюжету, а цілісна подія, що вміщує в собі персонажі і їхні дії. Сюжетоскладання це визначення і розгортання послідовності події переважно в мовленнєвому плані, з мінімальним її опредмечуванням через предметні ігрові дії, які імітують функції заданого через подію персонажу.

Основою сюжетно-рольової гри є вигадана або уявлювана ситуація, в якій дитина бере на себе роль дорослого. Самостійність дітей у грі – одна з характерних рис сюжетно-рольової гри. Діти самі обирають тему гри, визначають лінії її розвитку, розподіляють ролі між собою. Кожна дитина вільна у виборі засобів втілення образу. При цьому немає нічого неможливого: можна сісти у крісло – "ракету" і опинитися на місяці, за допомогою палички – "скальпеля" зробити операцію. Така свобода, реалізація задуму гри і політ фантазії дозволяє дошкільнику самостійно включатися в ті сфери людської діяльності, які в реальному житті ще довго будуть йому недоступні. Об'єднуючись у сюжетно-рольову гру, діти за своєю волею обирають партнерів, самі встановлюють ігрові правила, слідкують за їх виконанням,

регулюють взаємовідносини. Найголовніше дитина у грі втілює свій погляд, своє уявлення, своє ставлення до тієї події, яка розігрується. При розігруванні ролі сюжетно-рольової гри творчість дитини набуває характеру перевтілення. У грі діти виявляють велику винахідливість, добирають іграшки, предмети, що необхідні для гри, старші дошкільники самі виготовляють іграшки і тим самим вони повніше реалізують власний задум. Основна умова розвитку сюжетно-рольової гри – це спільні ігри дорослого і дитини. Для того, щоб навчити дітей розвивати зміст гри, педагог обирає життєві ситуації, залучаючи їх до активної участі в них.

На думку, Л.В.Артемової, в сюжетно-рольовій грі існують два типи стосунків: організаційні і рольові. Кожному типу відповідає певна форма спілкування. Під час рольового спілкування діти в доступній формі засвоюють мовленнєвий матеріал, використовуючи мовленнєві зразки. В ігровій ситуації дитина охоче вступає у спілкування з дорослими та однолітками. Вступаючи в ігрову взаємодію, дорослий може керувати мовленнєвим розвитком дітей, оскільки він намагається поставити дитину в такі умови, які стимулювали б її до пошуку повних і влучних форм висловлювання. Рольове спілкування сприяє застосуванню точних граматичних конструкцій, оскільки діти намагаються точно та виразно передати текст. Дорослий демонструє зразки спілкування, робить його необхідним для самої дитини. У процесі гри діти домовляються про спільну гру, уточнюють задум, пояснюють, що саме вони роблять. При цьому мовлення, яке пояснює гру, завжди комусь адресоване. Відбувається спілкування дітей з дорослими та один з одним [14].

У традиційному керівництві сюжетно-рольовими іграми основна увага зосереджена на збагачення змісту гри. З цією метою створюється у дітей зацікавленість до нових ігор. Вчені (Н.А.Короткова, Н.Я.Михайленко) пропонують розглядати керівництво сюжетно-рольовою грою як процес поступової передачі дошкільникам ускладнених способів побудови гри. Передача способів здійснюється у спільній грі дорослого і дітей. Автори виділяють такі способи побудови гри: - послідовність предметно-ігрових дій, за

допомогою яких діти імітують реальну предметну дію, використовуючи відповідні предмети та іграшки; - рольова поведінка, за допомогою якої дитина імітує характерні для персонажу дії, використовуючи мовлення, предмети; - сюжетоскладання, за допомогою якого дитина вибудовує окремі елементи сюжету в загальну подію [253].

Першим способом побудови гри – предметно-ігровими діями – діти оволодівають у спільній з дорослими діяльності. Два інших способи при стихійному розвитку гри можуть сформуватися неповноцінно на примітивному рівні.

До творчих вербальних ігор належать також театралізовані ігри (Л.В.Артемова, Р.Й.Жуковська, Н.С.Карпинська, Л.С.Фурміна), які будуються за змістом художніх творів і супроводжуються мовленням.

Театралізовані ігри - це розігрування в особах певного літературного твору і відтворення за допомогою виразних засобів (інтонації, міміки, жестів, пози, ходи) конкретних образів [14]. Вони дозволяють звертатися до різних видів самостійної художньої діяльності дітей, надають можливість різноманітним творчим проявам, передбачають не тільки саму дію дітей з ляльковими персонажами або власні дії за ролями, а й літературну діяльність (вибір теми, складання або інсценування літературних творів тощо); образотворчу (оформлення персонажів, малювання декорацій, виготовлення необхідних атрибутів); музичну (виконання знайомих пісеньок від особи персонажів, їх інсценування, наспівування, підтанцьовування і. т. ін.). Творче розігрування ролей у театралізованій грі значно відрізняється від творчості в сюжетно-рольовій грі, хоча в самій природі театралізованої гри закладено зв’язок з сюжетно-рольовою грою. Поєднання театралізованої гри (показ вистави) з сюжетно-рольовою (гра в театр) дає можливість об’єднати дітей загальною ідеєю, дозволити кожній дитині виявити свою активність, індивідуальність, творчість. У театральних іграх розвиваються творчі та інтелектуальні здібності дітей (артистичність, імпровізація, здатність до перевтілення, формуються оцінні судження, збагачується кругозір);

вдосконалюється координація рухів, жестів, пластика, міміка, розвивається виразність мовлення (ритм, дикція, інтонаційна виразність), діти опановують діалогічне і монологічне мовлення, вчаться працювати з різними театральними ляльками і водити їх, озвучувати, передавати інтонацію, характер персонажу, виражати почуття героїв у міміці та жестах, обігравати сюжети улюблених казок через гру-драматизацію та різні види театрів. У театралізованій грі використовуються виразні мовленнєві і пантонімічні дії. Через театралізовану гру дорослий вчить розмовляти дітей один з одним не прямо, а опосередковано. Ігрова дія є сприятливою умовою для мовленнєвого розвитку дітей. Мовленнєвий матеріал, яким повинні оволодіти та оперувати діти, міститься у цій грі.

Різновидом сюжетно-рольової гри є режисерські ігри (Е.М.Гаспарова, Е.Е.Кравцова, С.Л.Новосьолова). Основна відмінність режисерських ігор полягає в тому, що це здебільшого індивідуальні ігри, в яких дитина керує уявлюваною ситуацією в цілому, діє одночасно за всіх учасників.

Режисерські ігри - це творчі ігри. В них, як і в будь-яких творчих іграх, є уявлювана чи вигадана ситуація. Дитина проявляє творчість і фантазію, придумує зміст та сюжет гри, визначає її учасників. Предмети і іграшки виконують у грі не лише своє безпосереднє призначення, а й використовуються в переносному значенні, виконуючи функцію, не закріплену за ними загальнолюдським досвідом. Уже сама назва режисерської гри вказує на її подібність з діяльністю режисера вистави, фільму. Зазвичай режисер вирішує, який фільм чи виставу він буде ставити, який буде сценарій, що внесе в нього після свого читання та осмислення. Дитина сама створює сюжет гри, її сценарій. В основі сценарію лежить безпосередній досвід дитини: вона відтворює події, глядачем чи учасником яких була сама. Подекуди сюжетом гри стають знання, які дитина дістала з мультфільму, прочитаної їй книги, розповідей інших людей. Для цих ігор у їх розгорнутій формі властиві комбінування вражень з власного досвіду дитини з тим, про що вона дізналась з книги, мультфільмів, своєрідне поєднання реального і вигаданого.

Сюжети режисерських ігор – це ланцюг дій. Окремі епізоди (сцени) у грі дитина вигадує, потім виконує, діючи за персонажі (іграшки, предмети), промовляючи за кожного, або пояснюючи все, що відбувається. У режисерській грі розвиваються вміння дитини переносити способи дії з одного предмета на інший, що має вирішальне значення для розвитку зв´язного мовлення. У режисерській грі мовлення – головний компонент. Подекуди вона звучить як "дикторський текст за екраном" [14,136,166]. У грі подаються зразки мовлення та критерії його правильності. У цих іграх дитина використовує мовленнєві образні засоби для створення образу кожного персонажу: змінюються інтонація, звук, темп, ритм висловлювань, логічні наголоси, емоційне забарвлення, використання різноманітних суфіксів, звуконаслідувань. Ігрова обстановка сприяє активному спілкуванню з однолітками, посилює її словесну форму. Через режисерську гру діти розмовляють один з одним не прямо, а опосередковано. У режисерській грі діє багато персонажів. Їхня кількість зростає у спільній режисерській грі, яка виникає в середньому і здебільшого старшому дошкільному віці. В такій грі кожен з учасників діє за одного-двох персонажів. Природно, що таке ігрове спілкування для малюка легше, ніж спілкування з однолітками, в якому потрібно враховувати бажання, настрій партнерів, шукати з ними спільну мову. Дитина мимоволі готується до такого спілкування, оволодіваючи в режисерській грі вмінням "бачити" картину гри, планувати її, виходячи із задуманого, що зароджується в неї подумки раніше, ніж вона починає виконувати ігрові дії. Відбувається те, що особливо цінував у дитячих іграх К.Д.Ушинський: "Дитина вчиться керувати своїми силами" [381]. Важливим є також вміння дитини дивитись на ігрову ситуацію з різних позицій. Саме таким чином очима різних персонажів дитина бачить подію, відображену в режисерській грі, оскільки виконує не одну роль, а декілька. Оволодівши режисерською грою, дитина навчиться взаємодіяти і з реальним партнером у сюжетно-рольовій грі.

Упродовж середнього та старшого дошкільного віку режисерські ігри піддаються змінам різного характеру. Насамперед змінюється зміст. У дітей 4-5

років зміст режисерських ігор більш різноманітний, ніж у малюків. У них знаходять відображення знайомі казки, мультфільми, а вже події особистого життя використовуються значно рідше. Діти легко поєднують у цій грі знання і відомості, отриманні з різних джерел. З'являються нові персонажі (герої мультфільмів), зростає їхня кількість, більш чітко виділяються головні і другорядні дійові особи. У дітей 6-7 років зміст ігор динамічний, з перевагою власної літературної творчості. Діти люблять обігравати змінені власною фантазією знайомі казки, мультфільми, вносять у зміст гри багато вигаданого.

Режисерські ігри виникають як індивідуальна діяльність і залишаються такими в ранньому і молодшому дошкільному віці. Режисерські ігри наодинці спостерігаються і у старших дошкільнят, особливо, коли дитина мало контактує з однолітками або відчуває труднощі у спілкуванні з іншими вихованцями групи в силу індивідуальних обставин. У середньому і особливо старшому дошкільному віці виникають спільні режисерські об'єднання дітей зазвичай мало чисельні – 2-3 особи. Діти разом вигадують сюжет, виконують ролі (кожна за свого персонажа). У спільній режисерській грі яскраво виражений сюжетно-рольовий характер. Отже, режисерські ігри створюють реальні передумови для виникнення сюжетно-рольової гри. Натомість з появою останньої режисерські ігри не зникають: взаємозбагачуючись, доповнюючи один одного, обидва види ігор присутні в житті дитини.

У літературі також виділяють ігри – фантазії. Психолого-педагогічну характеристику цієї гри дали О.М.Леонтьєв і Н.А.Короткова [179,219,252]. Це особливий вид творчої діяльності, в ході якої дитина створює казковий сюжет в ідеальному плані. Найчастіше гра розгортається навколо певного вигаданого героя-іграшки, персонажу казки, мультфільму. Образи, створені уявою, отримують оформлення завдяки таким виразним засобам, як мовленнєві характеристики, рухи, міміка, жести, експресивні прояви. Основа ігор-фантазій – співтворчість педагога і дітей у вигадуванні ігрових подій, послідовно пов'язаних між собою. Результативним є навчання дітей видозміни сюжету знайомої казки (складання нової кінцівки, включення персонажів з інших

казок). У роботі з дітьми старшого дошкільного віку використовують такі словесні ігри, як ігри-перевертні та ігри небувальщини. У процесі цих ігор у дітей розвивається зв'язне мовлення, його образність. Перед тим, як проводити гру, дорослий виявляє, чи знають діти, що таке небувальщина. Дорослий пропонує розповісти дітям якусь небувальщину із знайомих казок. Коли діти навчаться помічати небувальщини, педагог читає їм твір з небувальщинами, знайомить із захоплюючим змістом. При проведенні гри беруть не весь твір, а лише його частину. На початковому етапі уривок може містити 2-3 небувальщини, а потім їх може бути більше. Досвід проведення таких ігор показує, що діти можуть запам'ятати і назвати 6-7 небувальщин з уривку. Виходячи з цього, педагог самостійно розбиває твір на смислові частини.

Отже, ми розглянули характеристику словесних і вербальних ігор, які є складовою провідної діяльності дітей дошкільного віку – ігрової і водночас мовленнєвої, що дозволило нам її трактувати як мовленнєво-ігрову діяльність.

4.4.3. Ігрові мовленнєві ситуації.

У руслі нашого дослідження звернемось до характеристики мовленнєвої ситуації. Ситуація визначається тлумачним словником як "сукупність умов і обставин, що створюють певне становище, викликають ті чи інші взаємини людей: стан, положення, обстановка" [266:288]. Словник лінгвістичних термінів визначає мовленнєву ситуацію як: "ситуацію, в якій відбувається мовленнєве спілкування" [337:413]. У словнику-довіднику "Педагогічне мововедення" мовленнєва ситуація розглядається як "1) ситуація мовлення, ситуаційний контекст мовленнєвої взаємодії; 2) набір характеристик ситуативного контексту релевантних (значущих) для мовленнєвої поведінки учасників мовленнєвої дії, що впливають на вибір ними мовленнєвих стратегій, прийомів, засобів" [285:191].

Визначення мовленнєвої ситуації неоднозначне. Вчені (М.Я.Дем'яненко, К.А.Лазаренко, О.О.Леонтьєв, М.В.Ляховський, Л.С.Панова) по-різному характеризують мовленнєву ситуацію: як „сукупність умов, мовленнєвих і немовленнєвих, необхідних і достатніх задля того, щоб здійснити мовленнєву

дію за накресленим нами планом” [216:156]; як “комплекс позамовних обставин, які відбивають стосунки між учасниками спілкування і зумовлюють необхідність комунікації” [119:91]; як “сукупність спеціально створених умов” [234:63]; як “ситуація дійсності, що спонукає до мовлення” [281:72]; як “динамічна система взаємовідносин тих, хто спілкується, що базується на відображенні об´єктів і подій зовнішнього світу, породжує потребу цілеспрямованої діяльності у вирішенні мовленнєво-мисленнєвих завдань і живить цю діяльність” [119:43] і т. ін.

Мовленнєву ситуацію як поняття лінгводидактики слід відрізняти від ситуативності усного мовлення як лінгвістичного поняття, хоч означені поняття взаємопов’язані: невипадково створюються граматики ситуацій, в яких описуються засоби вираження прохання, наказу, твердження, заперечення і т.ін. Також необхідно розрізняти ситуацію взагалі (поєднання будь-яких обставин, подій) від мовленнєвої ситуації. Водночас однозначного розуміння мовленнєвої ситуації як методичного прийому не склалось. Мовленнєвою ситуацією можна назвати таку ситуацію дійсності, яка спонукає до мовлення. Натомість стверджувати, що мовленнєва ситуація це лише сукупність зовнішніх обставин, за яких відбувається мовленнєве спілкування, було б неправильно. Ситуація – це і певні минулі події, про які хочеться згадати, і наші переживання, якими ми хочемо поділитись із співрозмовниками, і різноманітні виробничі, побутові, філософські питання, які необхідно обговорити. Таке мовленнєве спілкування може проходити безвідносно до існуючих на момент мовлення зовнішніх обставин.

Мовленнєва ситуація, за визначенням методистів (П.Б.Гурвич, В.Л.Скалкін, Н.К.Скляренко), це така динамічна система взаємовідносин тих, хто спілкується, яка базується на відображенні об’єктів і подій зовнішнього світу, породжує потребу до цілеспрямованої діяльності у вирішенні мовленнєво-мисленнєвих задач і живить цю діяльність. Це ситуація, на яку людина реагує вербальною дією, проте вона здебільшого включає і невербальні дії. Вона виникає спонтанно або планується попередньо суб’єктом мовленнєвої

дії. Глибоке усвідомлення ситуації поліпшує якість мовленнєвого повідомлення, оскільки в кожному повідомленні відображається взаємодія об'єктивної дійсності, мислення і мовлення. В цьому і ми вбачаємо зміст використання навчально - мовленнєвих ситуацій.

Зауважимо, що витоки вчення щодо мовленнєвої ситуації ми знаходимо в діалозі Платона "Федр": " важливо, хто говорить, і звідки він"; необхідно врахувати "природні якості своїх майбутніх слухачів" ("якою мовою, яку людину можна переконати"), "час, коли... зручно говорити, а коли утриматись"; всі види мовлення "вживати вчасно і доречно"[285:191]. Надалі ці положення розвивались Аристотелем: "мова складається з трьох елементів – із самого лектора, із предмета, про який він говорить, із особи, до якої він звертається" [285:191]. Виокремлені Платоном і Аристотелем елементи відображено в будь-яких описах структури мовленнєвої ситуації, запропонованих з тих часів. Так, лінгвіст XX ст. Дж.Серл уважає, що мовленнєва ситуація передбачає мовця і слухача, а також певні "визначені умови"[425]; Дж.Ферд, один із засновників "неолінгвістики", визначає такі складові мовленнєвої ситуації: релевантні ознаки учасників мовленнєвої ситуації; релевантні об'єкти; результат мовленнєвої діяльності [388].

Д.Хамс [423] розробив таку систему ознак мовленнєвої ситуації для її опису: - учасник (адресант, адресат, аудиторія); - предмет мовлення; - обставини (місце, час, інші значимі умови); - канал спілкування (спосіб здійснення комунікації) використовується усне чи писемне мовлення, умовні знаки; - код (мова, діалект, стиль); - мовленнєвий жанр; - подія; - оцінка ефективності мовлення; - мета – те, що, на думку учасників, могло б бути результатом мовлення в даній ситуації [423]. Зауважимо, що у Д.Хамса цінна передусім сама ідея щодо опису і розуміння мовленнєвої ситуації, яку зрозуміти можна тільки при аналізі найважливіших її ознак, що визначають мовлення, а не всіх численних особливостей тієї чи іншої ситуації дійсності.

Близьке до такого розуміння мовленнєвої ситуації ми знаходимо у вітчизняній прагматиці: при описі мовленнєвої ситуації відбираються ті

елементи ситуації мовлення, які важливі для членів даного мовленнєвого колективу і можуть визначити вибір тих або інших лінгвістичних форм. Серед цих елементів розрізняють декілька груп: ті, що в поєднанні створюють “сценарій дій”: тип і жанр події; його тема; функція; обстановка; ознаки мовленнєвої ситуації, що стосуються її учасників: їхня соціальна позиція; соціальні ролі; правила і норми, що регулюють відношення учасників у даному соціумі, соціальній групі; індивідуальні відносини між учасниками [388].

Вибір і класифікація наявних мовленнєвих ситуацій для вирішення низки методичних завдань призвели до необхідності розгляду їх з точки зору різних типів мовленнєвої поведінки. Відповідно виокремлено стандартні (або стабільні) і варіабільні (або перемінні) ситуації. У стандартних ситуаціях поведінка людини (вербальна і невербальна) жорстко регламентується [63]. Варіабільна ситуація надає співрозмовникам простір для добору і використання мовних засобів. В інструкції, що входить у ситуацію, можуть бути передбачені такі моменти: обмеження об’єму висловлювання кількістю реплік; поради щодо застосування певних лексичних одиниць і граматичних конструкцій; вказівки щодо характеру смислових завдань; уточнення складу і послідовності мовленнєвих дій [250:98].

Мовленнєві ситуації поділяються на природні і штучні або, за термінологією В.Л.Скалкіна, - навчальні [333]. Природні мовленнєві ситуації виникають досить часто. Проте, на жаль, коло таких ситуацій обмежене. Вони не можуть забезпечити активізацію всього мовного матеріалу, що передбачений програмою.

Навчальна мовленнєва ситуація відрізняється від природної способом створення мовленнєвого стимулу, без якого мовленнєвий акт взагалі неможливий. У природній ситуації цей стимул створюється самими обставинами дійсності, а в навчальній – словесно. Навчальна мовленнєва ситуація - це ефективний засіб розвитку усно-мовленнєвих навичок і вмінь. По-перше, вона ставить дітей в умови, близькі до умов реального словесного мовленнєвого спілкування. Це підвищує їхню зацікавленість, вони

переконуються в тому, що можуть реалізувати свої мовні можливості в акті мовленнєвого спілкування. По-друге, в навчальній мовленнєвій ситуації можна активізувати весь якісно-граматичний матеріал, що вивчається, таким чином, щоб він виступав засобом вирішення якихось немовних, комунікативних завдань, а це, у свою чергу, сприяє кращому засвоєнню самого матеріалу. По-третє, за допомогою навчально-мовленнєвих ситуацій розвивається уява дітей.

Навчально-ігрові мовленнєві ситуації – ефективний засіб розвитку як діалогічного, так і монологічного мовлення. Усі навчальні ситуації поділяються на умовно-реальні і уявні. В першому випадку обставини і відносини, що створюють навчальну ситуацію, відтворюються за рахунок наочності або технічних засобів; у другому – лише за рахунок уяви. Умовно-реальні ситуації доцільно використовувати на початковому, уявні – на наступних етапах навчання. Отже, умовно-реальні мовленнєві ситуації доступні і дітям дошкільного віку, оскільки вони мають ігровий характер. Спонукання до мовлення може бути внутрішнім, що обумовлює суб'єктивні потреби людини, і зовнішнім, що виходить від іншої людини. Ситуація може містити в собі протиріччя, які повинні бути усунутими у процесі діяльності. Така ситуація називається проблемною. Динамічність ситуації залежить від активності комунікантів, їхньої зацікавленості у спілкуванні, більшій або меншій інформованості одного або всіх, спільності інтересів у спільній діяльності, їхнього ставлення один до одного і до ситуації, в якій вони перебувають і часто самі створюють своїми вчинками. Навчальна мовленнєва ситуація покликана забезпечити потреби дітей у мовленнєвому спілкуванні і повинна передбачати сукупність життєвих умов, що спонукають до вираження думки, використовуючи при цьому певний мовний матеріал. У навчальному процесі вона повинна слугувати: одиницею змісту навчання; способом організації матеріалу; критерієм організації системи вправ [249:250]. Від природної така ситуація, за словами В.Л.Скалкіна, відрізняється: певною деталізацією обставин оточуючої нас дійсності; наявністю вербального стимулу; можливістю багаторазового відтворення [333].

Велике значення для навчання непідготовленого усного мовлення мають систематично і навмисно створенні проблемні ситуації, що сприяють виникненню мотиву і потреби висловлювання, висунення гіпотез, передбачень, активізації мислительної діяльності. Створення проблемної ситуації визначається видами мовленнєвої діяльності (в даному випадку говоріння), джерелами інформації і характером вербальних і невербальних опор, конкретними прийомами навчання, що передбачають певні співвідношення між логічною і мисленнєвотворчою діяльністю. Створенню ситуації сприяють: організація матеріалу за темами і підтемами; попереднє повторення мовленнєвих зразків і штампів; введення різноманітних мисленнєвих задач [249:251]. Стимулом усного мовлення, крім словесних вказівок, можуть бути проблемні ситуації, які створено на основі двох контрастних суджень, та зміст опори у формі заголовків, оголошень і т. ін. [249:251].

Ситуації вербального характеру використовуються для навчання діалогічного і монологічного мовлення і передбачають найрізноманітні завдання: від нескладних перетворень до самостійних мовленнєвих повідомлень. Є.І.Матецька виділяє об’єкти моделювання навчально-мовленнєвої ситуації на основі діяльнісної теорії мовлення. Мовленнєвий акт у цій теорії розглядається як компонент комплексного діяльнісного акту, що передбачає певне співвідношення зовнішніх (практичних) і внутрішніх (мовленнєвих) дій [240].

На основі цієї теорії вченою було запропоновано таку класифікацію природних ситуацій. Першим типом є діяльнісний акт, зміст якого вичерпується за рахунок мовленнєвих дій. Немовленнєві дії в такій ситуації або виключені, або проходять епізодично і не є вагомими. Другий тип таких ситуацій – це діяльнісний акт, зміст якого розкривається в поєднанні мовленнєвих і немовленнєвих дій за умови домінуючої ролі мовленнєвих. Третій тип ситуації – діяльнісний акт, в якому мовленнєві і немовленнєві дії посідають рівноцінне місце. Четвертий тип розглядається як діяльнісний акт, в якому немовленнєві дії домінують над мовленнєвими. П’ятим типом таких

ситуацій вважається діяльнісний акт, зміст якого вичерпується ланцюгом немовленнєвих дій. Мовленнєва дія в таких ситуаціях не є важливою. Діяльнісний акт міг бути здійсненим і при його відсутності [240:48-53].

Друга група - це штучно створені ситуації. Ця група ситуацій, з одного боку, гарантує дитині значну мовленнєву практику, з іншого, дозволяє задовольнити її бажання до дії, руху, оперувати практичними діями. Проходження мовленнєвої дії полегшується, якщо немовленнєві (практичні) дії не викликають певної фізичної напруги або є звичним для того, хто говорить. Мовленнєві дії сприяють також природному змістовому зв'язку, що об'єднує мовленнєві та немовленнєві дії, адекватність двох дій, які пов'язані ситуацією. Мовленнєва і немовленнєва дії мають свою динаміку. Так, у немовленнєвій дії – це співвідношення великих і малих дій різних відрізків; у мовленнєвих – групування слів, їх поєднання і поділ, тобто синтаксичний поділ фрази [240]. Отже, Є.І.Матецька дійшла висновку, що найбільші можливості у втіленні навчальних мовленнєвих ситуацій відкриваються в ігровій діяльності дітей.

Існує декілька підходів до класифікації ігрових мовленнєвих ситуацій. Найбільш доступною в роботі з дошкільниками, на наш погляд, є класифікація, що використовується у методиці роботи з молодшими школярами (за Є.Я.Палихатою): - інсценування на основі готових текстів; - рольова гра на основі ілюстрації; - навчальні (реальні, уявлювальні) ситуації. Діяльність в уявлюваній ситуації звільняє дитину від ситуативної залежності. Уявлювана ситуація можлива на основі розходження полів, "змістового" і того, яке ми бачимо. Л.С.Виготський вказує, що будь-яка гра з такою ситуацією є водночас грою з правилами.

Слугує на увагу використання ігрових мовленнєвих ситуацій під час навчання старших дошкільників складання описових розповідей, які пропонує В.В.Гербова [100]. Дослідником успішно вирішується паралельно два важливих завдання: навчання монологу та розвиток навичок діалогізування. Слід зауважити, що в навчальних ситуаціях створювались умови для самореалізації дошкільників та задоволення надзвичайно важливих потреб цього віку: а)

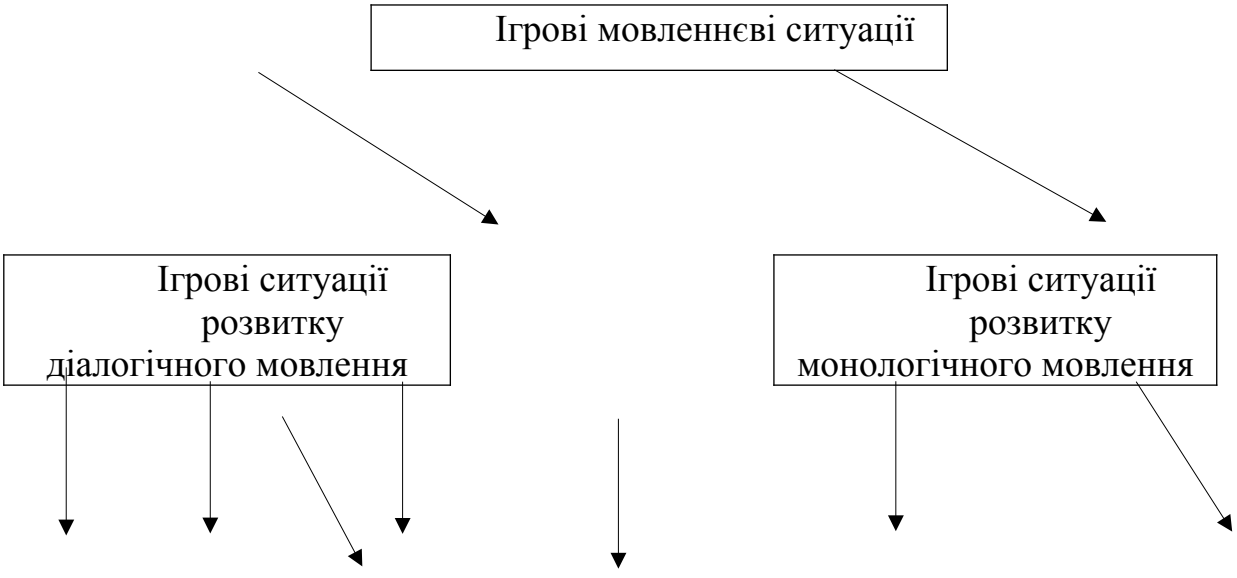
відтворення ситуацій максимально наближених до життя; б) оволодіння засобами спілкування.

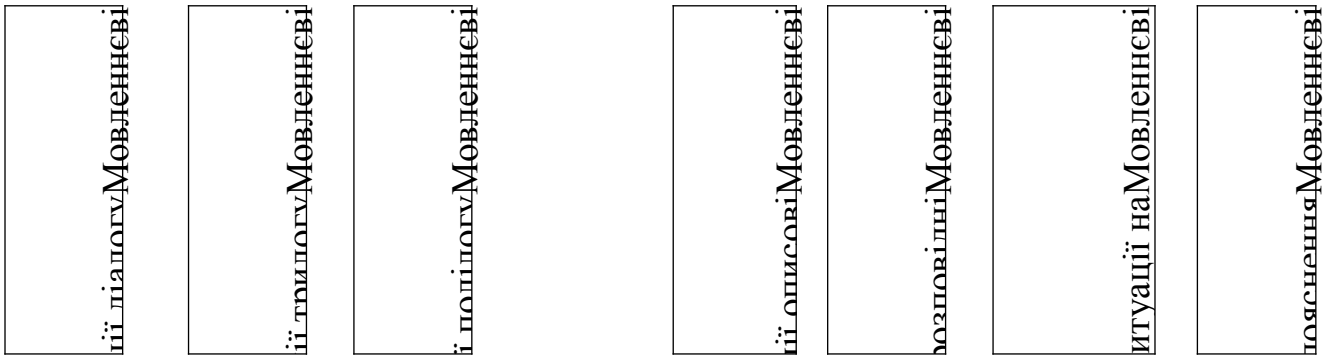
У дошкільній лінгводидактиці розроблено систему мовленнєвих ігрових ситуацій рядом учених: ігрові мовленнєві ситуації за змістом художніх творів з метою формування у дітей оцінно-етичних суджень (А.М.Богуш, О.С.Монке); ігрові мовленнєві ситуації за змістом українських народних казок з метою збагачення словника дітей експресивною лексикою (Ю.А.Руденко) та розвитку мовленнєвотворчого самовираження дошкільників (Л.І.Березовська); ігрові мовленнєві ситуації з метою розвитку культури мовленнєвого спілкування дітей та мовленнєвої готовності дітей до школи (О.П.Аматьєва, А.М.Богуш, Т.О.Піроженко, С.К.Хаджирадєва, Н.Є.Шиліна та ін.); ігрові мовленнєві ситуації з метою формування граматичної правильності мовлення (К.Л.Крутій, Н.В.Лопатинська, Н.В.Маковецька).

Ми ж у запропонованому дослідженні поділяємо ігрові мовленнєві ситуації на дві групи: ситуації розвитку діалогічного і монологічного мовлення (Див. схему 4.5.). Перша група, яка об'єднує ситуації діалогічного мовлення, у свою чергу, поділяється на ігрові мовленнєві ситуації діалогу, трилогу та полілогу. Друга група - об'єднує ігрові мовленнєві ситуації, що сприяють розвитку монологу: ігрові мовленнєві ситуації описові, розповідні, на розмірковування та пояснення.

Схема 4.5.

Класифікація ігрових мовленнєвих ситуацій

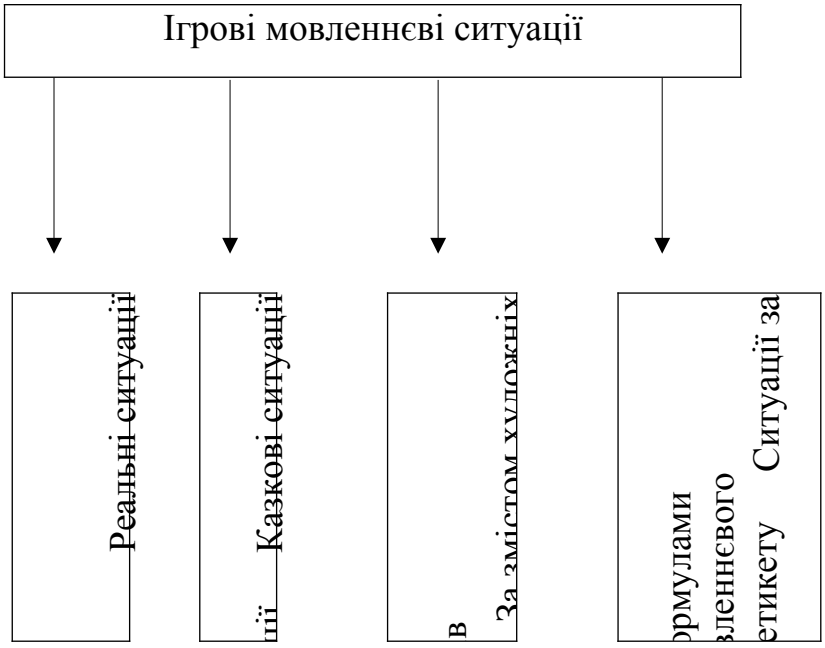




Ігрові мовленнєві ситуації, що використовувались у дослідженні, ми поділили на чотири групи (Див. схему 4.6.). Першу групу обіймали реальні ситуації, до другої групи ввійшли казкові ситуації, третю групу об’єднали ситуації за змістом художніх творів, в останню групу ввійшли ігрові мовленнєві ситуації, що стимулювали використання формул мовленнєвого етикету.

Схема 4.6.

Класифікація ігрових мовленнєвих ситуацій



Отже, ігрові мовленнєві ситуації посідають значне місце в роботі з розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Натомість у педагогічній літературі

відсутнє визначення поняття „ігрова мовленнєва ситуація”.

На нашу думку, ігрова мовленнєва ситуація – це штучно змодельовані ігрові обставини (дитиною чи дорослим) за змістом знайомих художніх творів (чи казок) або з епізодів життя дитини та створені для цього умови їх реалізації (ролі, дієві особи, позитивні мовленнєві стимули, атрибути, знайомий текст і т. ін.), що стимулюють і активізують мовленнєве спілкування дітей, сприяють розвитку діалогічного і монологічного мовлення.

Отже, до вербальних репродуктивних ігор належать: ігри-драматизації, за змістом літературних творів, ігри-інсценізації, а також такі ігрові методи, як ігрові мовленнєві вправи і ситуації, що були задіяні нами в подальшому експериментальному дослідженні.

4.4.4. Ігрові мовленнєві вправи.

Зауважимо, що в загальній лінгводидактиці відсутній термін „ігрова мовленнєва (чи словесна) вправа”. Відсутній він і в науковому обігу загальної педагогіки. Натомість психолого-педагогічна і лінгводидактична література широко використовує такий термін, як вправа. Вправа визначається тлумачним словником як “розвиток певних якостей, навичок постійною, систематичною роботою; спеціальне завдання, що використовується для набуття певних навичок або закріплення певних знань” [265:383].

Під мовленнєвими вправами С.Ф.Шатилов розуміє “вправи у природній комунікації в різних видах мовленнєвої діяльності”[249:193]. М.Л.Вайсбурд уважає що, “мовленнєві вправи спрямовані на вдосконалення процесу змістового сприйняття та досягнення певного рівня розуміння”[359:253]. На його думку, важливою особливістю мовленнєвих вправ є їх спрямованість на наближення навчальної діяльності до реального спілкування. У дошкільній педагогічній літературі словесна вправа розглядається як багаторазове виконання дітьми певних мовленнєвих дій для вироблення та вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок [359:254].

Проблемі типології вправ присвячено чимало досліджень вітчизняних і

зарубіжних методистів (В.А.Бухбиндер, І.О.Грузинська, І.В.Рахманов, В.С.Цетлін, І.Д.Салістра, Е.П.Шубін, М.В.Ляховський, Й.М.Берман, Ю.О.Жлуктенко, І.Ф.Комков, М.С.Ільїн, Є.І.Пасав, Б.А.Лапідус, П.Б.Гуревич, Г.В.Рогова, Г.Д.Климентенко та ін.). Так, В.А.Бухбиндер визначає три типи мовленнєвих вправ: інформаційні, операційні та мотиваційні. Інформаційні вправи, на його думку, забезпечують осмислення та засвоєння мовного матеріалу; операційні розвивають автоматизм, перетворюючи їх у навички; мотиваційні виробляють мовленнєві вміння та вдосконалюють їх у комунікації [56].

Існують різні підходи до класифікації вправ. Так, на думку О.І.Вишневського, при системно-мовному підході вправа – це насамперед інструмент засвоєння фонетичного, лексичного і граматичного матеріалу. В руслі умовно-комунікативного підходу – це засіб формування навичок і умінь. За комунікативним підходом - це комунікативні форми роботи (система комунікативних завдань). Отже, по суті, йдеться про три різні системи вправ, кожна з яких застосовується при певному підході [73].

В основу класифікації Н.К.Скляренко і С.Л.Захарової покладені операції або дії, які виконує дитина. Вчені пропонують такі критерії класифікації вправ: 1) спрямування навчальної дії на отримання або передачу інформації; 2) спрямування навчальної дії на засвоєння мови , що є основним засобом спілкування, або на оволодіння мовленням (мовленнєвою діяльністю) як процесом спілкування.

За першим критерієм розрізняють: рецептивні, репродуктивні і продуктивні вправи. За другим критерієм: мовні, умовно-мовленнєві і мовленнєві вправи. У рецептивних вправах вербальна інформація сприймається через слуховий і зоровий канали. У репродуктивних - ця інформація відтворюється повністю або зі змінами. У продуктивних вправах дитина самостійно породжує висловлювання різних рівнів. Мовні вправи виконуються з чисто мовним матеріалом поза мовленнєвою ситуацією, зосереджується увага на формі. Умовно-мовленнєві вправи передбачають

виконання мовленнєвих дій в ситуативних умовах. Наявність мовленнєвої задачі і ситуативність – основні ознаки означеного типу вправ.

Зауважимо, що мовні та умовно-мовленнєві вправи (Н.К.Скляренко, С.Л.Захарова) часто об'єднують в одну групу під загальною назвою "підготовчі". Однак слід пам'ятати, що між ними існує принципове розмежування, оскільки перші неадекватні меті формування мовленнєвих навичок і вмінь. Натомість мовленнєві вправи розглядаються як спеціально організована форма спілкування (В.Б.Царькова), коли діти здійснюють акт мовленнєвої діяльності. Основні характерні риси мовленнєвих вправ – наявність – мовленнєво-мислительних завдань та нової мовленнєвої ситуації.

Отже, під системою вправ розуміють організацію взаємопов'язаних навчальних дій, розміщених у порядку наростання мовленнєвих або операційних труднощів з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь, навичок і характеру існуючих актів мовлення [98:31].

Є.І.Пассов виокремлює загальну систему вправ, мета якої засвоєння мовленнєвої діяльності в цілому та часткову систему вправ, що складається із засвоєння будь-якого виду мовленнєвої діяльності [283:172-173].

Усі усні вправи В.Л.Скалкін класифікує за двома принципами: залежно від обмеженого методичного завдання, яке вони розв'язують під час усього процесу формування комунікативного мовлення; залежно від виду комунікативної діяльності, задля якого вони використовуються. Відтак, відповідно до першого принципу класифікації розрізняють два типи вправ. Вправи першого типу (тренувальні, аналітичні, некомунікативні, первинні і т.ін.) використовують для цілеспрямованої активізації лексико-граматичного матеріалу, результатом якої повинна бути навичка оперування певними мовленнєвими елементами [333:13].

Вправи другого типу (мовні, власне-мовні, комунікативні, ситуативні, творчі, синтаксичні, актуалізовані, вправи з мовленням і т.ін.) – використовують для нерегульованої, здебільшого вільної і конкретно не спрямованої активізації мовленнєвого матеріалу за умови практики з мовлення

при розв'язанні комунікативних і змістових завдань [331:19-25]. Результатом такої активізації є вторинне мовленнєве вміння, операційна готовність включення в реальну усну комунікацію. В.Л.Скалкін зауважував, що компоненти системи вправ мають певну автономію, конкретні форми роботи добираються і упорядковуються на підставі різних, властивих лише цим підсистемам принципах. На його думку, найбільш вдалими є такі терміни: тренувальні (формально-тренувальні) – для вправ першого типу і комунікативні (комунікативно-змістові) – для вправ другого типу [333].

Дещо іншу класифікацію усних вправ запропонував Б.А.Лапідус [201]. Він висловив ідею так званих комбінованих вправ, у процесі виконання яких діти не тільки залучаються до роботи з активізації конкретного мовленнєвого матеріалу, а й "здійснюють акт зв'язного мовлення". Такі форми роботи ніби стирають грані між тренувальними вправами і вправами комунікативно-мовленнєвої діяльності. Вчений помістив між власне тренувальними і власне комбінованими вправами так звані елементарні комбіновані вправи. Розроблена Б.А.Лапідусом система вправ заслуговує на увагу, оскільки групує вправи за принципом можливості застосування дітьми конкретних елементів мови. Тому запропоновані ним терміни "цілеспрямована" і "нерегульована" активізація мовного матеріалу (як характеристика виділених типів вправ) була прийнята В.Л.Скалкіним.

Розглянемо тепер класифікацію вправ за другим принципом. Загальновідомо, що тільки рецептивні види комунікативної діяльності мають незначну автономність. Продуктивні види ґрунтуються на рецептивних і не можуть бути засвоєні самостійно (Е.П.Шубін). Продукуванню мовлення завжди буде передувати сприймання його компонентів на слух, під час мовлення або раніше. Відтак, якщо ми говоримо про чисто рецептивні форми роботи (Г.Пальмер), то продуктивні вправи буде доцільнішим називати продуктивно-рецептивними. Однак В.Л.Скалкін іменує ці вправи продуктивними. Оскільки лінія рецептивно-продуктивності пронизує обидва типи вправ, кожний з них зумовлює дві форми робити. Отже, у тренувальній підсистемі вправ

В.Л.Скалкін виділяє: тренувально-рецептивні (аудіювання) і тренувально-продуктивні (говоріння) вправи. Підсистему комунікативних вправ він поділяє на 4 класи : вправи умовно-мотивовані рецептивні (1) і продуктивні (2); реально-мотивовані рецептивні (3) і продуктивні (4) [333:21].

Слід зауважити, що Є.Є.Вільчек групує вправи за функціональною та логічною основами. Перші, на його думку, сприяють розвитку вмінь висловлювати свої думки в окремих видах їх взаємозв'язку. Інші розвивають вміння самостійно вести бесіду в конкретній логічній ситуації [65:67-68].

Натомість інші вчені (Г.М.Уайзер, А.Д.Климентенко, М.С.Балабайко, Н.І.Гез, М.В.Ляховський, О.О.Миролюбов) класифікують вправи за умінням свідомо використовувати набуті навички в живому акті спілкування [369:118]: на оволодіння структурно-граматичним і лексичним матеріалом; моделювання типових діалогічних єдностей [28:26-31]; навчання підготовленого та непідготовленого мовлення [249:260-263]. Розглядаючи ці класифікації вправ, на перший погляд видається, що вони зовсім різні. Проте, детально аналізуючи і зіставляючи їх, можна помітити, що всі вправи чітко розмежовуються на три групи залежно від завдань щодо формування мовленнєвих навичок і вмінь .

Перша група об'єднує тренувальні вправи некомунікативного спрямування, які “слугують для того, щоб засвоїти матеріал мови і підготуватися до використання його у мовленні”[327:113]. Це вправи „формувальні, сприяють оволодінню механізмом породження і розпізнавання висловлювань” [251:52].

Вправи другої групи, описані Г.М.Уайзер і А.Д. Климентанко, дістали назву мовленнєво-підготовчі. Водночас Б.А.Лапідус, характеризує їх як вправи з “подвійною задачею” або вправи на “контрольовану активізацію мовного матеріалу”[201:68]. Е.І.Пассов називає другу групу вправ умовно-мовленнєвими, оскільки вони використовуються на етапі мовленнєвого тренування, тобто на етапі формування мовленнєвих навичок. Однією з ознак, за якою тренувально-мовленнєві вправи відмежовуються від мовленнєвих, А.Ю.Горчев назвав таку - “структурну одноманітність послідовних

висловлювань та їх відповідність певному зразку” [111:83].

Третю групу складають мовленнєві вправи, “які вчать виражати свої думки і розуміти думки інших людей”[152:114], “забезпечують практику в конкретному вигляді і формі комунікації”[251:52]. Основним для цієї групи вправ, як уважає Б.А.Лапідус, є створення умов, які стимулювали б вдосконалення автоматизму, сформованого попередніми вправами [201:75].

При цьому кожна група вправ відрізняється характером дій та особливим місцем у формуванні чітко визначених етапів мовленнєвих навичок та вмінь. Так, вправи першої групи спрямовані забезпечити формування мовленнєвої дії, друга група вправ забезпечує формування мовленнєвих навичок в усьому об'ємі в умовах навчально- мовленнєвих ситуацій. Вправи третьої групи слугують формуванню мовленнєвих умінь в умовах близьких або адекватних природним умовам спілкування.

Відтак, усі ці вправи відповідають певним вимогам. У працях Е.І.Пассова обґрунтовано вимоги до вправ для навчання говоріння. Він уважає, що вправи повинні забезпечити створення таких умов автоматизації, які за основними параметрами були б близькими умовам процесу комунікації і забезпечували формування навичок, потенційно сприятливих до перенесення, тобто до функціонування в мовленнєвому вмінні [283:25-30]. Автор розрізняє стабільні та варіативні вимоги.

Ряд учених (Н.І.Гез, В.Л.Скалкін, Г.А.Рубінштейн та ін.) також обґрунтували вимоги до мовленнєвих вправ. Так, на думку В.Л.Скалкіна, тренувальні вправи повинні носити тренувальний характер, тобто максимально повторювати одні і ті самі мовні елементи, бути переважно усними; відпрацьовувати будь-яке мовленнєве явище і т. ін. Комунікативні вправи повинні повідомляти реальну інформацію, стимулювати своє відношення до того чи іншого факту; бути комунікативними як за змістом, так і за формою; будуватися на достатньо засвоєному матеріалі [331:22]. На думку Н.І.Геза, вправи повинні бути невеликі за об'ємом; враховувати поступове нарощування труднощів; апелювати до різних видів пам'яті, сприйняття, мислення, бути

цілеспрямованими і мотивованими; активізувати діяльність учнів, містити життєві типові приклади і ситуації [98:39].

Аналіз методичної літератури засвідчив наявність і такої класифікації вправ: тренувальні – підстановочні і трансформаційні; комунікативні – питально-відповідні і реплікові; описові – репродуктивні, ситуативні, композиційні [56,73,333].

Підстановочні вправи вперше розробив і застосував на практиці відомий англійський методист Гальд Пальмер. З часів Пальмера структура цих вправ зазнала значних змін, а їх призначення і методика неодноразово переосмислювалась, уточнювалась. Подальшу розробку теорії і практики використання підстановочних вправ, підбору мовних моделей і зразків ми знаходимо у працях Ф.І.Френча, А.С.Хорнбі, Р.Ладо, Р.О.Ніла та ін. В основі підстановочної вправи лежить мовний зразок з однією, двома або більше касами підстановки. Мета цих вправ – засвоєння визначеного мовленнєвого матеріалу. Вправи цієї групи передбачають готові зразки діалогічних єдностей (мовленнєві моделі) або заміну одного з елементів (слова або словосполучення). Прийоми навчання: повторення, імітація.

У методичній літературі (Н.А.Трубіцина, Г.П.Пустинникова, Ю.А.Соколовська) розроблена класифікація вправ, в основі якої виокремлено форму і зміст мовного матеріалу, оскільки цей критерій класифікації випливає із процесу створення лексичних і граматичних мовленнєвих автоматизмів (С.Ф.Шатилов) і легко співвідноситься з іншими критеріями класифікації лексичних вправ. У відповідності до цих критеріїв розрізняють чотири види вправ: формальні вправи, при виконанні яких вся увага дітей зосереджена на формі (вправи позбавлені предметно-логічного змісту); формально-змістові вправи, де основна увага зосереджена на формі, що однаково співвідноситься з певним змістом контексту; змістовно-формальні, при виконанні яких основна увага дітей зосереджена на змісті, при цьому усвідомлюється навчальний характер мовленнєвих дій, здійснюються окремі акти усвідомленого конструювання, досить чітко проявляється контроль свідомості і, на остаток,

змістові вправи, при виконанні яких діти не усвідомлюють їх навчальний характер, оскільки вся увага звернена на зміст. Дві останні групи вправ разом називають комунікативними. Оскільки кожна мовленнєва вправа виконується на чисто словесному, мовному матеріалі, тобто відбувається оперування знаковим (мовним матеріалом) їх цілком можна назвати вербальними.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що в жодній класифікації мовленнєвих вправ відсутній такий різновид, як ігрові мовленнєві вправи. Натомість будь-яка мовленнєва вправа, що використовується в роботі з дітьми дошкільного віку, обов'язково передбачає ігрову дію, ігрове розігрування на основі використання мовного матеріалу. Це дає підставу розглядати їх як різновид вербальних ігор.

У дошкільній педагогічній і лінгводидактичній літературі описані ігрові мовленнєві вправи, спрямовані на розвиток мовлення. А саме : - звукової культури: тренувальні, імітаційні, артикуляційні. Наприклад: "Знайди місце звука у слові", "Хто, як кричить?", "Гойдалки", "Гарячий чай", "Котику спи";

- граматично правильного мовлення: (композиційні, трансформаційні), вправи на складання речень з важким словом, ігрові вправи з лялькою, словесні вправи на словоутворення. Наприклад: "Знайди пару", "Відгадай за описом", "Чиї діти?", "Мавпочки", "Який, яка, яке?";

- збагачення словника: (підстановочні), словниково-логічні, словесні. Наприклад: "Хто, що робить?", "Коли це буває", "Назви одним словом", "Скажи навпаки";

- діалогічного мовлення: реплікові вправи, питально-відповідні, умовна бесіда. Наприклад: "Як можна дізнатися?", "Розпитай у товариша";

- монологічного мовлення: описові, репродуктивні (переказові), ситуативні, дискутивні (коментувальні), композиційні (розповідь). Наприклад: "Склади речення", "Відгадай, де це було", "Що буває взимку?", "Коли ми даруємо квіти?";

- комунікативної спрямованості: комунікативні. Наприклад: "А якщо б ...", "Відгадай, що я роблю", "Хто краще скаже про весну?", "Є, було, чи

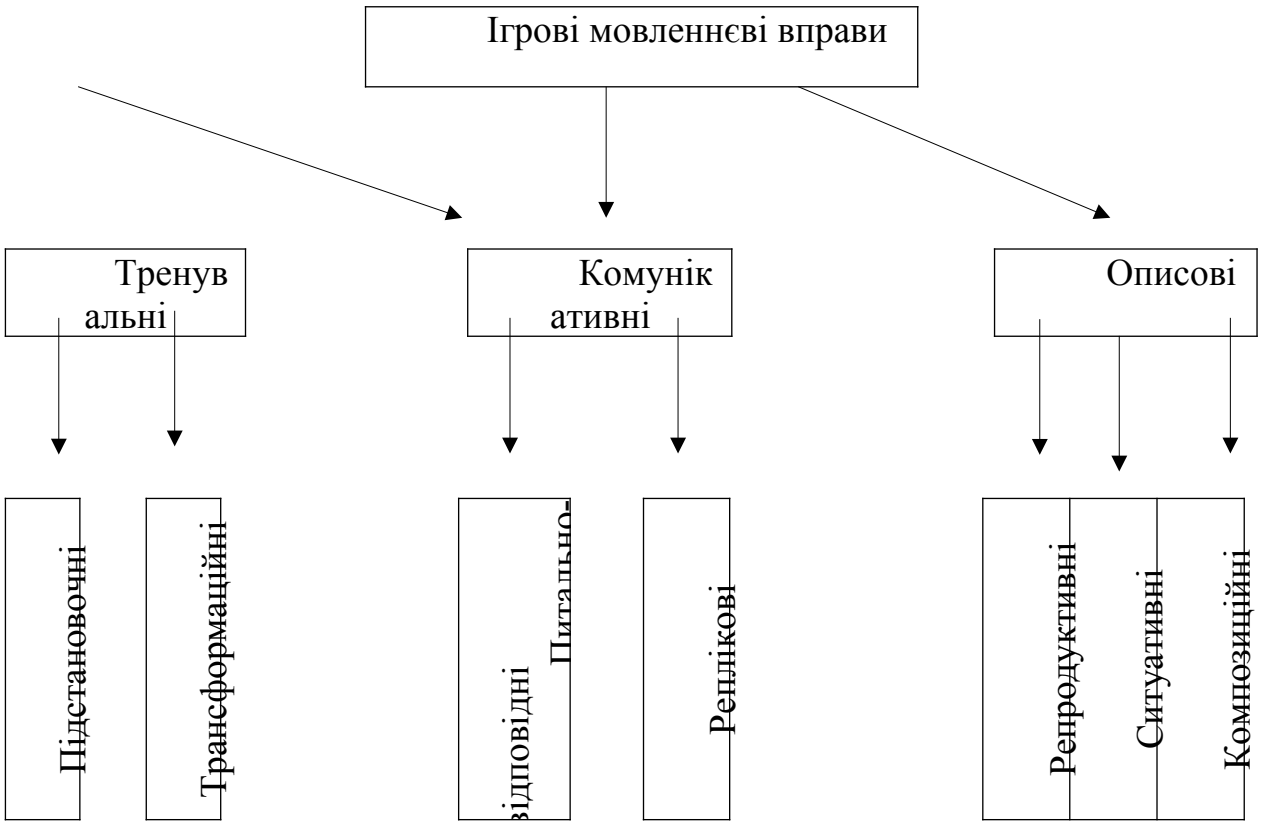
буде”, “Як ти розумієш це слово?”.

Зауважимо, що ігрові мовленнєві вправи на заняттях з розвитку мовлення в дошкільному закладі є складовою частиною кожного заняття, вони стимулюють мовленнєву активність дітей, сприяють удосконаленню дитячого мовлення. В запропонованому експериментальному дослідженні використовували таку систему мовленнєвих вправ (Див. схему 4.7.).

Тренувальні вправи забезпечували максимальну частотну повторюваність мовленнєвих зразків. Серед тренувальних вправ у дослідженні було використано підстановочні та трансформаційні. Підстановочні вправи використовували для засвоєння готового мовленнєвого матеріалу, а трансформаційні для трансформування висловлювань як форми мовленнєвої реакції. За допомогою цих вправ ми вирішували такі завдання: 1) вчили сприймати на слух різні конструкції висловлювань; 2) трансформувати речення; 3) відтворювати трансформаційні речення.

Схема 4.7.

Класифікація ігрових мовленнєвих вправ



Друга група комунікативних вправ стимулювала розвиток умінь і навичок мовлення в умовах природного спілкування, діалогічного мовлення. З-поміж комунікативних ми обрали питально-відповідні та реплікові вправи.

Третю групу описових вправ об'єднували вправи, які сприяли розвитку монологічного мовлення. Всі три групи ігрових мовленнєвих вправ були присутніми на експериментальних іграх-заняттях та вводились у зміст розроблених нами дидактичних ігор.

Висновки з четвертого розділу

У розділі представлено матеріал щодо взаємозв'язку ігрової, мовленнєвої діяльності і спілкування на етапі дошкільного дитинства; подано характеристику і класифікацію дитячих ігор; охарактеризовано дидактичні, словесні, вербальні ігри, мовленнєві ігрові вправи і мовленнєві ситуації, які були задіяні в експериментальній роботі.

У системі взаємодії діяльностей за функціональними ознаками пріоритетними є такі види, як пізнавальна, мовленнєва і комунікативна, оскільки вони супроводжують усі види діяльності. Дотично дітей дошкільного віку серед пріоритетних, стрижневих і взаємопов'язуючих без сумніву є ігрова діяльність. У ході гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність і водночас спрямовують розвиток гри. Гра – перехідна, проміжна ланка між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій та свободою слова. Вчені дійшли висновку, що гра може виступати засобом, який пов'язує різні види діяльності: ігрову, комунікативно-мовленнєву і навчально-мовленнєву. Виокремивши гру як вид діяльності, що посідає найважливіше місце в розвитку дітей дошкільного віку, зауважимо, що гра дитини – це не тільки згадка про пережите, а й творча переробка пережитих вражень, комбінування їх і відображення у мовленнєвому плані. Гра є найефективнішим засобом вияву мовленнєвої активності дітей.

Мовленнєво-ігрову діяльність ми розглядаємо як різновид діяльності дітей дошкільного віку, що виступає ефективним засобом їхнього мовленнєвого

розвитку. Ігрова діяльність дозволяє створити життєві ситуації, які стимулюють мовленнєву активність та спілкування дітей і сприятимуть мовленнєвому і лінгвістичному розвитку дітей.

Комунікативно-мовленнєву діяльність розуміємо як цілеспрямований процес мовленнєвої взаємодії в системах: вихователь-діти, діти-вихователь, діти-діти; встановлення і підтримку контактів з іншими мовцями з допомогою мови і немовних засобів у процесі безпосереднього спілкування, спрямованого на підтримку розмови, тобто на сам комунікативний акт. Взаємозв'язок комунікативно-мовленнєвої та ігрової діяльності прослідковується насамперед у різних видах ігор, що використовуються з навчальною метою і в яких виявляється максимальна мовленнєва активність.

Мовленнєво-ігрова діяльність визначається нами як специфічний двокомпонентний утвір, в основі якого лежить розвиток мовлення дітей засобами гри.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив наявність різноманітних класифікацій дитячих ігор як у вітчизняній, так і зарубіжній педагогіці: сюжетно-рольові ігри, ігри з правилами, рухливі ігри, народні хороводні ігри, дидактичні, драматичні, тематичні, режисерські, театралізовані і т. ін. В основі класифікації ігор різні автори використовують різні критерії.

На основі докладного аналізу наукового фонду з проблеми ігрової діяльності нами було класифіковано ігри таким чином: за метою і формою (навчальні, розважальні, рухливі, ігри-забави, ігри-небувальщини, ігри-заняття, музично-дидактичні, хороводні, народні, етнографічні, ігри з правилами); за змістом (сюжетно-рольові, ігри-драматизації, ігри за літературними сюжетами, режисерські, мовленнєві, театралізовані, спортивні, дидактичні); за використанням дидактичного матеріалу (ігри на наочній основі: ігри з предметами, іграшками, картинками, музичними інструментами, лото, доміно, настільно-друковані ігри і т. ін.; словесні і вербальні ігри); за способом організації: (колективні, групові, індивідуальні, парні, ініціативні, самостійні, стимульовані, творчі). Найбільш повно в дошкільній педагогіці досліджено

дидактичні ігри.

У запропонованому дослідженні акцентується увага на словесних і вербальних іграх. Під словесною грою ми розуміємо гру, змістом якої виступає мовленнєве висловлювання; засобом реалізації ігрової дії і ігрового задуму є слово; результатом гри – породження нового висловлювання – тексту. Це природний спосіб організації спілкування дітей дошкільного віку, оскільки вона невимушено залучає дітей в міжособистісне спілкування. Словесна гра можлива тільки на основі попереднього досвіду дитини. У словесній грі реалізується методологічний принцип єдності мови, мовлення і мислення дитини. Визначено компоненти словесної гри: ігровий задум, ігрові мовленнєві дії, рольова поведінка, сюжетоскладання, мовленнєве оформлення і мовленнєвий супровід. Формами організації дітей виступають безпосередньо гра, ігрові дії у мовленнєвому супроводі та гра-заняття (словесні ігри у структурі мовленнєвого заняття, як самостійна гра-заняття, що проводиться під керівництвом педагога, як самостійно стимульована словесна гра дітей, як прийом на заняттях з різних розділів програми).

У дисертації виокремлено специфічний вид словесних ігор – вербальні, під якими розуміємо словесні ігри, спрямовані на вирішення мовленнєвих завдань, змістом яких виступає безпосередньо мовлення, мовленнєві висловлювання різного типу, які побудовані за змістом художніх текстів. Вербальні ігри поділяємо на репродуктивні (відтворювальний характер) та творчі (творча інтерпретація). До вербальних репродуктивних ігор віднесено: ігри-драматизації, за змістом літературних творів, ігри інсценізації, ігрові мовленнєві вправи та ситуації. До вербальних творчих ігор – ігри із самостійним створенням дітьми ігрового задуму і сюжету гри на основі знайомих дітям художніх творів, тобто творчу інтерпретацію змісту декількох знайомих дітям казок, оповідань і т. ін.: сюжетно-рольові ігри, театралізовані, режисерські та ігри-небувальщини. Творчими називають ігри, в яких відображається в образах умовне перетворення довкілля. Стрижневим моментом творчої вербальної гри є уявлювана ситуація, в якій діти виконують

уявлювані ролі, супроводжуючі свої дії текстом із знайомих художніх творів (висловлюваннями монологічного чи діалогічного типу).

В експериментальному дослідженні передбачалось використання ігрових мовленнєвих вправ та ігрових мовленнєвих ситуацій з метою розвитку зв'язного мовлення дітей.

Ігрову мовленнєву вправу визначено як спеціальні ігрові дії, спрямовані на розвиток і вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок у дітей. Ігрові мовленнєві вправи, що були задіяні в дослідженні, класифіковано таким чином: тренувальні (підстановочні і трансфоммаційні), комунікативні (питально-відповідні і реплікові), описові (репродуктивні, ситуативні, композиційні). Тренувальні вправи забезпечували максимальну частотну повторюваність мовленнєвих зразків. Комунікативні - стимулювали розвиток умінь і навичок в умовах природного спілкування, діалогічного мовлення. Описові – сприяли розвитку монологічного мовлення.

Ігрові мовленнєві ситуації визначаємо як ігрові ситуації, близькі життєвому досвіду дитини, в яких відбувається мовленнєве спілкування. Це умовно-реальні ігрові ситуації. Мовленнєві ігрові ситуації можуть бути спонтанними і наперед передбачуваними, спланованими педагогом. У дослідженні використовувались сплановані і спеціально створені ігрові мовленнєві ситуації, в яких стимулювалось зв'язне мовлення дітей, тобто навчально-ігрові мовленнєві ситуації.

Ігрові мовленнєві ситуації класифіковано таким чином: ситуації розвитку діалогічного мовлення та ситуації розвитку монологічного мовлення.

До першої групи, що об'єднує ситуації діалогу, у свою чергу, увійшли ігрові мовленнєві ситуації діалогу, трилогу та полілогу. Друга група - об'єднала ігрові мовленнєві ситуації, що сприяли розвитку монологічного мовлення: мовленнєві ситуації описові, розповідні, на розмірковування та пояснення. Ігрові мовленнєві ситуації було згруповано у чотири групи. Першу групу обіймали реальні ігрові мовленнєві ситуації, до другої групи ввійшли казкові ситуації, третю групу об'єднали ситуації за змістом художніх творів, в останню

групу ввійшли ігрові мовленнєві ситуації, що стимулювали використання формул мовленнєвого етикету.

Отже, взаємозв'язок ігрової та мовленнєвої діяльності дозволяє трактувати її як мовленнєво-ігрову діяльність дітей дошкільного віку.

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В МОВЛЕННЄВО-ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

5.1. Стан використання ігрової діяльності в розвитку мовлення дітей в

сучасних дошкільних закладах

Експериментальна робота проводилась нами в декілька етапів. Перший етап дослідної роботи охоплював пошуково-розвідувальний та констатувальний етапи експерименту. На пошуково - розвідувальному етапі передбачалось з'ясувати:

- питому вагу ігрової діяльності в розвитку мовлення дітей у нині чинних програмах виховання і навчання;

- стан планування ігрової діяльності в розвитку мовлення дітей у практиці сучасних ДНЗ;

- висвітлення мовленнєво-ігрової діяльності в методичній літературі;

- використання ігор з метою розвитку мовлення дітей безпосередньо у практиці навчально-виховної роботи дошкільних навчальних закладів.

На цьому етапі дослідження було залучено до анкетування 400 вихователів дошкільних навчальних закладів Івано-Франківської, Львівської, Тернопільської, Закарпатської областей; 200 батьків, діти яких відвідували дошкільний навчальний заклад; проаналізовано 350 планів навчально-виховної роботи вихователів; переглянуто й проаналізовано 350 занять з різних розділів програми, записано 850 сюжетів дитячих ігор.

Проілюструємо одержані результати. Нами було проаналізовано змістовий аспект мовленнєво-ігрової діяльності у нині чинних програмах дошкільних навчальних закладів. Нас цікавило передусім, яке місце посідають мовленнєві ігри у змісті варіативних програм.

Результати аналізу програми подано в таблиці № 5.1.

Таблиця 5.1.

Аналіз варіативних програм для дошкільних навчальних закладів

Програма	Всього ігор	Ігри мовленнєвої спрямованості
	Г р у п а	

	молодша	середня	старша	підготовча	всього	молодша	середня	старша	підготовча	всього
Дитина (Київ, 2003).	78	90	93	74	335	91	115	41	76	
Малятко (Київ, 1999).	14	30	37	76	157	4	2	5	10	21
Українське дошкілля (Львів, 1991).	75	127	108	41	351	26	31	33	13	103
Дитина в дош-кільні роки (Запоріжжя, 2000).	_	_	_	_	_	_	—	_	_	_

Як засвідчує таблиця, найбільша кількість ігор запропонована регіональною програмою «Українське дошкілля» - 351 гра та програмою «Дитина» - 335 ігор. У програмі «Малятко» - 157. Зауважимо, що кількість ігор за віковими групами подається довільно, не за зростаючою кількістю. Так, наприклад, у програмі “Українське дошкілля”[373] за віковими групами ігри розподіляються таким чином: у молодшій групі – 75, у середній – 127, у старшій - 108, у підготовчій – 41.У програмі “Дитина”[126] більш рівномірно подано ігри: у молодшій групі-78, у середній – 90, у старшій – 93, у підготовчій – 74, у програмі “Малятко” [236] ігри подано за зростаючим принципом: молодша група – 14, середня група – 30, старша група – 37, підготовча група – 76.

Зауважимо, що означені ігри у програмах подаються в різних розділах. Найрізноманітніше подані ігри у програмі “Дитина”. Тут перелік ігор у всіх вікових групах подано в розділі “Граючись, зростаємо”. Так, у середній групі

перелік ігор подано в таких підрозділах, як: ігри-інсценівки, драматизації, театралізації; дидактичні ігри; хороводні ігри; українські народні ігри [126:98-100]. У старшій групі: ігри-інсценівки, драматизації, театралізації; ігри з елементами праці та художньо-творчої діяльності; дидактичні ігри; українські народні ігри; календарно-обрядові ігри [126:159-162]. Програма "Українське дошкілля" у розділі "Ігри" подає тематику ігор у таких підрозділах . Старша група: народні рухливі ігри; дидактичні ігри; ігри для формування елементарних математичних уявлень; ознайомлення з живою природою; предмети вжитку, природа, праця; розвиток мовлення; словникова робота; формування граматичної будови мови; ознайомлення із словом, реченням; ігри, що закріплюють знання про звукову і складову будову слова; настільні мовні ігри із словом, яке звучить; рухливі ігри [373:5-8]. У програмі «Малятко» перелік ігор в усіх вікових групах подається тільки у підрозділі „Народні ігри".

Зазначимо, що у програмі «Дитина в дошкільні роки»[125] відсутня тематика ігор. У розділі «Розвиток особистості» в одному з напрямків «Гра» підкреслюється, що у старшому дошкільному віці дитина самостійно використовує життєвий досвід у створенні та реалізації ігрових задумів. Вміє організовувати сюжетно-рольові ігри, може відтворювати взяту на себе роль та вільно використовувати різні засоби ігрового заміщення. У іграх з правилами творчо і самостійно вирішує ігрове завдання. Вміє контролювати як свої, так і чужі дії у грі відповідно до правил [125].

Розділ "Мовленнєва діяльність, мовленнєве спілкування, розвиток мовлення" передбачає завдання, пов'язані з розвитком зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку, де подана орієнтовна тематика діалогів, типи монологічних висловлювань у процесі спілкування з дорослими та однолітками. Водночас у програмі "Дитина в дошкільні роки" відсутній взаємозв'язок між мовленнєвими завданнями і засобами їх реалізації у грі, а також не вказано можливості використання гри з метою формування зв'язного мовлення дітей. Щодо ігор мовленнєвої спрямованості, то найбільша їх кількість міститься у програмі "Українське дошкілля" у розділі "Ігри" – 103 гри.

Програмою передбачено ігри з розвитку усного мовлення, виховання звукової культури, словникової роботи, формування граматичної будови мови. Наприклад, у старшій групі дітям пропонуються такі ігри: розвиток мовлення (“Телефон”, “Жуки”, “Тиша”); словникова робота (“Підбери епітети до предмета”, “Так-ні”); формування граматичної будови мови (“Чого не вистачає?”, “Ігри лінійки”); ознайомлення зі словом, реченням (“Живі слова”); ігри, що закріплюють знання про звуки і складову будову слова (“Мовчанка”, “Про подорож трьох друзів”, “Кому який подарунок?”, “Як звати друзів?”); настільні мовленнєві ігри зі словом, що звучить (“Літак”, “Звукові кубики”, “Звуковий годинник”) [373:7]. У програмі передбачено не лише завдання щодо ігрової діяльності, але й тематика ігор з усіх розділів кожної групи зокрема, що дозволяє використовувати ігри з різною метою.

У програмі "Дитина"[126] налічується – 76 ігор. Зазначається, що основним засобом розвитку мовлення дітей є спілкування в різних його формах. Натомість на таку форму, як ігрова, недостатньо звернено уваги. Вихователям пропонується формування зв´язного мовлення дітей здебільшого на мовленнєвих заняттях. У розділі “Граючись, зростаємо” не акцентовано увагу на ігровій діяльності для формування зв´язного мовлення дітей. Тільки у підгрупі „Дидактичні ігри” зазначається: “активізувати та збагачувати словниковий запас і зв´язність мовлення. Вчити передавати у грі свої враження про різні життєві ситуації засобами зв´язного мовлення та виразними жестами” [126:99].

У програмі “Малятко” [236] подано всього 21 гру мовленнєвого спрямування. Завдання з розвитку мовлення дітей вміщені в розділі "Мовленнєве спілкування". Цей розділ включає завдання з розвитку зв´язного мовлення дітей. У рубриці "Наші співрозмовники" передбачається орієнтовна тематика та зміст розмов, подано типи монологічних висловлювань у процесі спілкування з дорослими й однолітками. У розділі "Гра" поряд із ігровими завданнями ставляться і мовленнєві, але шляхи реалізації цих завдань більш докладно конкретизовані в ході занять з розвитку мовлення, ознайомлення з

навколишнім та художня література. На нашу думку, в програмі "Малятко" не чітко простежується взаємозв´язок між іграми та розділом "Наші співрозмовники". Тематика ігор та пропонованих розмов не збігається. Наприклад, у старшій групі подається така тематика розмов: ”Знайомство”, “У колі друзів”, “У колі сім´ї”, “У дитячому садку”, “Ранок”, “Вечір”, “У магазині”, “У їдальні”. На жаль, до цієї тематики у розділі “Гра” ми не знайшли жодної гри.

Відтепер, проаналізуємо, як саме у програмах розподіляються в кількісному відношенні мовленнєві ігри за віковими групами. Так, найбільша їх кількість у підготовчій групі – 41 (“Дитина”), старшій – 33 та середній 31 (“Українське дошкілля”). За зростаючою кількістю у програмі “Дитина” ігри розподілилися таким чином: молодша група – 9, середня група – 11, старша група – 15, підготовча група – 41. У програмах “Малятко” і “Українське дошкілля” цей принцип порушено. Так, програма “Малятко”: молодша група – 4, середня група – 2, старша група – 5, підготовча група – 10. Програма “Українське дошкілля”: молодша група – 26, середня група – 31, старша група – 33, підготовча група – 13 .

Нами було проаналізовано також авторські програми з розвитку українського мовлення. Програма "Ладки” [308] передбачає формування основ гуманістично спрямованої активної особистості в дошкільному віці. Мовленнєві завдання розкриваються у розділі “Розвиток інтелектуальних потреб виховання культури і пізнання”. Тут подано такі напрями роботи: культура ознайомлення з навколишнім світом людей, речей, природа, граматична культура мовлення і розповіді. Програма передбачає не лише завдання вихователя, а й конкретні дії самих дітей у процесі кожного виду діяльності. У програмі "Ладки" через ігрову діяльність реалізуються всі розділи програми. Однак тут гру розглядають як допоміжний засіб мовленнєвого розвитку дітей, а не як одну із основних форм і засобів формування зв´язного мовлення дітей.

Тематична програма "Розвиток українського мовлення у дошкільників"

(автор Н.Я.Дзюбишин-Мельник) [123] складена як програма-довідник для вихователів. Поданий у програмі матеріал спрямовано на практичне оволодіння дітьми рідною мовою. Загалом, у програмі досить повно викладено основні завдання мовленнєвого розвитку дошкільників, однак, зауважимо, що вирішення цих завдань не визначаються. У програмі автор дає багатий довідковий матеріал для вихователів. Проте, на жаль, ні в самій програмі, ні в довідковому матеріалі ми не знайшли жодної гри мовленнєвого спрямування, які б слугували, на нашу думку, розв´язанню завдань, передбачених програмою.

Найбільш повно реалізовані завдання щодо розвитку зв´язного мовлення у програмі "Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку" (автор А.М.Богуш [72] та „Мовленнєвий компонент дошкільної освіти” [51]. Програма подає характеристику всіх видів мовленнєвої діяльності дітей в дошкільних закладах, висвітлює теоретичні засади побудови програми з розвитку мовлення, визначає змістову характеристику та програмові завдання навчання дітей рідної мови, визначає базисні характеристики мовленнєвого розвитку дошкільників. На погляд А.М.Богуш, у мовленнєвій діяльності слід розрізняти мовну і мовленнєву компетенції. У мовленнєвій компетенції автор виділяє лексичну, фонетичну, граматичну, діамонологічну та комунікативну компетенції. Різним видам мовленнєвої компетенції потрібно навчати дітей вже з раннього віку, а задля цього вихователеві необхідно добирати адекватні методи та прийоми навчання дітей мовлення. Серед провідних методів та прийомів автор визначає словесні дидактичні ігри, ігри-інсценізації, ігри-вправи і т. ін. У програмі дається перелік різних ігор. Наприклад, для розвитку монологічного мовлення автор радить широко використовувати ігри з предметами ("Опиши предмет", "Дізнайся, що задумали", "Крамниця"), з картинками ("Пошта, листоноша, радіо", "Опиши картинку", "Цікаві подорожі"), словесні дидактичні ігри ("Подорож уночі (вдень)", "Пори року", "Коли це буває?", "Де ми були?" і т. ін. Загалом у програмах "Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку" та „Мовленнєвий компонент дошкільної освіти” чітко визначено базисний компонент мовленнєвої діяльності, запропоновано на допомогу вихователям

багатий довідковий, практичний матеріал, що створює всі передумови для ефективної творчої роботи вихователів з розвитку українського мовлення дошкільників.

Отже, аналіз програм дозволив дійти висновку, що мовленнєві ігри у більшості програм представлені безсистемно, тематика відсутня, кількість таких ігор незначна.

Нами було проаналізовано розділ „Гра” у чинних програмах з метою з’ясування наявності завдань з розвитку мовлення дітей. Кількісні дані аналізу розділу „Гра” в чинних програмах подано в таблиці 5.2.

Таблиця 5.2.

Аналіз розділу „Гра” у чинних програмах для дошкільних закладів

Назва програми	**Розділ „Гра”**
	Мовленнєві завдання старший дошкільний вік
Дитина в дошкільні роки К., 2000, „Гра”- Малятко К.,1999, „Гра”	Показники компетенції гри: Дотримується етичних норм спілкування Вчиться придумувати нові варіанти гри. Вільно користуватися виразним жестом, словом. Позначати словом роль і задум гри, розкривати суть сюжетно-рольових взаємин, образно мислити, описувати моделі моральних взаємин між людьми. Вдало використовувати слово для погодження задумів. Створювати розповіді-описи в дидактичних іграх. Учити складати загадку про народну іграшку.

Продовження таблиці 5.2.

Дитина К: Богдан, 2003 „Граючись зростаємо”	За сюжетами знайомих казок, оповідань, віршів, малих форм народної творчості розігрувати окремі сценки, влаштовувати тривалі ігри, ставити спектаклі. На задану тему створювати ігри-імпровізації. Витончено користуватися інтонаціями, мімікою та пантомімікою, емоційно, виразно, правдиво передавати характери для ролі. Удосконалювати емоційну виразність діалогічного мовлення. Вчити передавати мовою народний колорит Українських казок та творів інших жанрів. Спонукати дітей до самостійного складання казок та інсценування їх. Збагачувати мовлення виконавців образними висловами. Збагачувати словник дітей Образними виразами. Удосконалення діалогічного мовлення.

Як засвідчив аналіз розділу „Гра” в нині чинних програмах, авторські колективи передбачили відповідні мовленнєві завдання, які потрібно вирішувати вихователю у процесі організації ігрової діяльності. Щоправда здебільшого це стосується завдань словникової роботи, використання формул мовленнєвого етикету, виховання виразності мовлення. Так, у програмі „Малятко” визначено завдання з розвитку зв’язного мовлення у процесі ігрової діяльності, а саме: вчити дітей складати розповіді-описи, описувати моделі взаємовідносин у грі, пояснювати задум гри, складати загадки про народну іграшку. За програмою „Дитина” вихователь повинен навчити дітей самостійно складати тексти казок і розігрувати їх. Отже, в розділі „Гра” є окремі завдання з розвитку зв’язного мовлення дітей. Водночас вони не узгоджуються із завданнями з розділу „Розвиток мовлення”, що значно утруднює роботу вихователів.

Нами було проаналізовано також зміст Базового компонента дошкільної

освіти щодо висвітлення в ньому сформованості мовленнєвих умінь і навичок в ігровій і мовленнєвій діяльності (Див. табл.. 5.3.) [27].

Таблиця 5.3.

Вимоги БКДО щодо сформованості мовленнєвих умінь і навичок у випускників ДНЗ

Змістова лінія	Мовленнєві завдання
«Світ гри» «Світ мистецтва» «Соціальне я»	Дотримується етикету спілкування. Самостійно добирає зображувальні засоби спілкування. Обмінюється знаннями з іншими учасниками гри. Використовує художні засоби виразності літературних творів, відтворює в різних видах діяльності. Кількісна та якісна характеристика мовленнєвої діяльності сягають норми. Має навички корекції і самокорекції мовлення. Здатна театралізувати творчу сюжетно-рольову гру, вигадує казки і засоби для її театральної реалізації. Володіє образним мовленням. Самостійно складає та продовжує розповіді, оповідання, казки. Охоче бере участь в іграх-драматизаціях, інсценуванні, літературних вечорах, самостійно організовує театралізовані ігри. Мовленнєва компетенція: Володіє українською розмовною мовою. Легко й невимушено спілкується з дорослими та дітьми. Підтримує розмову відповідно до ситуації, зрозумілості теми та зацікавленості.

Продовження таблиці 5.3.

	Доречно застосовує мовленнєві і не мовленнєві

	засоби. Відповідно до ситуації регулює силу голосу, темп мовлення, використовує засоби інтонаційної виразності. Володіє формулами мовленнєвого етикету. Орієнтується в ситуації спілкування: виявляє ініціативу або коректно припиняє розмову. Володіє монологічним мовленням. Здатна висловлювати свою думку чітко, логічно, образно, переконливо. Вміє самостійно складати розповіді.

Як засвідчує таблиця, у БКДО у змістовій лінії „Світ гри" відсутні показники щодо сформованості в дітей відповідних мовленнєвих навичок і вмінь. У змістовій лінії „Світ мистецтва" визначено вміння дітей самостійно організовуваи театралізовані ігри за змістом художніх творів, складати розповіді і казки. Щодо мовленнєвої компетенції випускника – дошкільника, то в ній також відсутні показники розвитку мовленнєвих навичок і вмінь, пов'язаних з ігровою діяльністю.

Наступне завдання експерименту передбачало аналіз планів навчально-виховної роботи вихователів старших груп. Було проаналізовано 350 планів навчально-виховної роботи. Аналіз планів мав на меті з´ясувати, яка кількість ігрових вправ і ігрових ситуації планується з метою розвитку мовлення; як ці ігри розподілені у складі інших занять і в повсякденному житті. Результати аналізу планів навчально-виховної роботи за один навчальний рік подано в таблиці 5.4.

Як засвідчує таблиця, найбільш розповсюдженим ігровим методом розвитку мовлення дітей у практиці роботи дошкільних закладів виявилися дидактичні ігри з використання наочності. Вони були заплановані: з метою формування граматично правильного мовлення – у 60% планів (на всіх тематичних і подекуди комплексних заняттях); на виховання звукової культури мовлення – у всіх 100% планів, що були нами проаналізовані (як на комплексних, так і на тематичних заняттях); для збагачення, уточнення та

активізації словника – у 60% планах (на всіх тематичних і окремих комплексних заняттях).

Таблиця 5.4.

Планування вихователями мовленнєвих ігор і вправ на заняттях з розвитку мовлення та в повсякденному житті (%)

Ігри, вправи, ситуації мовленнєвого спрямування	РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ					Повсякденне життя
	Мовленнєві завдання на заняттях					
	Граматич-на правиль-ність	Звукова культура мовлення	Словник	Зв'язне мовлення		
				Діало-гічне	Моно-логіч-не	
Дидактичні ігри з наочністю	60	100	60	4	20	-
Дидактична словесна гра	30	72	82	2	28	4
Мовленнєва ігрова вправа	14	98	70	6	4	22
Мовленнєва ігрова ситуація	4	6	8	4	-	-
Вербальні ігри	-	-	-	-	-	18

Щодо розвитку зв'язного мовлення, то дидактичні ігри з наочністю вихователі планують досить рідко: з розвитку діалогічного мовлення вони були заплановані тільки у 4% планів і у 20% планів – ігри на розвиток монологічного мовлення. Проілюструємо прикладами. ДНЗ № 1„Веселка" м.Моршин, середня група. Гра „Опиши, я відгадаю". Мета: розширити і поглибити знання дітей про овочі і фрукти, активізувати словник. Матеріал: овочі, фрукти. Старша група.

Гра „Говори правильно”. Мета: вправляти дітей у звуковому аналізі мови, встановлювати наявність і місце звука у слові. Матеріал: великі картинки, поділені на клітинки і маленькі картинки із зображенням аналогічних предметів. ДНЗ №11„Журавлик” м.Івано-Франківськ, старша група. Гра „Що змінилося?” Матеріал: одноколірні баштоки, куби, призми. Мета вчити будувати речення різних граматичних конструкцій. ДНЗ №15 „Пролісок” м.Стрий. Гра „Чи знаєш ти?” Мета: вчити описувати предмети, вживати узагальнюючі поняття.

Словесні дидактичні ігри педагоги планують здебільшого з метою виховання звукової культури мовлення (72% планів) і збагачення, уточнення і активізацію словника (82% планів). Ігри цієї категорії на формування граматично правильного мовлення було відзначено нами у 30% планів. Як з’ясувалося, найменше використовують практики словесні дидактичні ігри в розвитку зв’язного мовлення. Так, з усіх 350 планів нами було виявлено означені ігри у 28% планів – на розвиток монологічного мовлення і тільки у 2% - на розвиток діалогічного мовлення. На нашу думку, це пояснюється відсутністю методичної літератури, зокрема в Україні, на жаль, немає жодної збірки ігор на розвиток зв’язного мовлення. Проілюструємо прикладами. ДНЗ №16 м.Ужгород, середня група. Гра „Назови слово”. Мета: активізувати словник словами-антонімами. Гра „Що, з чого зроблено?” Мета: активізувати словник словами, що позначають матеріал, з якого зроблені предмети. ДНЗ №6 „Сонечко”, м.Надвірна, старша група „Четвертий зайвий”. Мета: уточнити засвоєння дітьми роду іменників; виховувати вміння заміняти іменники займенниками він, вона, воно. ДНЗ №2 „Калинонька”, м.Жидачів, середня група. Гра „Поклич ляльку”. Мета: вчити дітей інтонаційно виділяти звуки[с], [з],[ш],[р] на початку слова. ДНЗ №150 „Любисток”, м.Львів, середня группа. Гра «опиши іграшку». Мета: вчити описувати знайомі іграшки, складати описові розповіді за зразком вихователя.

Аналіз планів засвідчив, що мовленнєві ігрові вправи вихователі використовують досить обмежено, здебільшого на закріплення звуковимови

дітей молодшої і середньої груп – 98% планів та збагачення і активізацію словника – 70% планів. Наприклад: ДНЗ №8 „Росинка”, м. Долина, середня група. Вправа „Впізнай, яку пісню співає слово”. Мета: вчити дітей виділяти перший звук у слові. ДНЗ№16 „Сонечко”, м.Стрий, старша група. Вправа „Назови три предмети”. Мета: активізувати словник дітей словами, що означають почуття, хороші й погані вчинки. ДНЗ №182 „Веселка”, м.Львів, старша група. Вправа „Впізнай звук”. Мета: виховувати інтонаційну виразність мовлення, закріплювати вимову звука [з]. ДНЗ №17 „Ластівка”, м.Мукачево, старша група. Вправа „Скажи по-іншому”. Мета: закріпити знання дітей про багатозначність слів, формувати вміння точно вживати слово. Досить рідко плануються мовленнєві ігрові вправи на формування граматично правильного мовлення – у 14% планів і майже зовсім не використовують вихователі ігрові мовленнєві вправи з розвитку монологічного (4% планів) і діалогічного мовлення (6%). Наприклад: ДНЗ №29 „Кобзарик”, м.Івано-Франківськ, середня група. Вправа „Назви предмети”. Мета: закріпити вживання дітьми роду і числа іменників. ДНЗ №5 м.Тернопіль, старша група. Вправа „Хто більше складе речень?” Мета: вчити дітей складати речення різного типу (прості, поширені, складнопідрядні з сполучниками). ДНЗ №6 „Пролісок”, м. Бурштин, старша група. Вправа „Доповни речення”. Мета: вправляти у вживанні дієслів минулого, теперішнього і майбутнього часу. ДНЗ №3 м.Мукачево, старша група. Вправа „Схожий – не схожий”. Мета: стимулювати дітей складати описи за картинкою. ДНЗ №2 м.Іршава, середня група. Вправа „Відгадай за описом”. Мета: вчити дітей описувати предмети в певній послідовності, відгадувати за описом”.

Щодо планування мовленнєвих ігрових ситуацій, то вони майже зовсім не плануються. Результати аналізу планів виявилися такими: формування граматично правильного мовлення – у 4% планів; виховання звукової культури мовлення – у 6%; збагачення і активізація словника – у 8% планів і з розвитку діалогічного мовлення – у 4% планів. Не було виявлено у планах навчально-виховної роботи жодної мовленнєвої ситуації на розвиток монологічного

мовлення. Наприклад: ДНЗ №3 „Золотий ключик”, м.Кременець, старша група. Мовленнєва ситуація „Квітковий магазин”. Мета: активізувати словник дітей назвами квітів, кольорів та їх відтінків, узагальнюючими словами: польові, садові, лугові, лісові квіти. ДНЗ №1 „Вишенька”, м.Ходорів, середня група. Мовленнєва ситуація „На гостинах у Незнайки”. Мета: вчити дітей розрізняти на слух тверді й м’які приголосні звуки. ДНЗ №2 „Дударик”, м.Коломия, старша група. Ситуація „Зустріч друзів”. Мета: вчити будувати діалог; вживати формули мовленнєвого етикету. ДНЗ №14 „Струмочок”, м.Калуш, середня група. Ситуація „Почастуємо овочами”. Мета: закріпити властивості та смакові якості овочів; збагачувати словник дітей прийменниками.

З’ясувалось, що в жодному плані не було заплановано вербальних ігор з метою розвитку мовлення дітей на заняттях і тільки у 18% планів були заплановані ігри-драматизації та ігри за змістом художніх творів з метою розваги дітей. Не було виявлено у планах практиків і дидактичних ігор з наочністю та мовленнєвих ігрових ситуацій, які б планувались поза заняттями, в повсякденному житті. Подекуди планувались словесні дидактичні ігри (у 4% планів) та мовленнєві ігрові вправи на закріплення звуковимови і словника (22% планів) як індивідуальна робота з окремими дітьми, які мають мовленнєві недоліки. Наприклад: ДНЗ №75 м.Львів, перша половина дня: словесна гра „Повтори звук”. Мета: закріпити вимову звука „р” з Олею Д.. ДНЗ №28 м.Ужгород, друга половина дня: ігрова вправа ”Відповідай швидко”. Мета: стимулювати Олега П. Утворювати слова з префіксами і суфіксами. Вправа „Збери всі слова”. Мета: закріпити вміння дітей (Юра П., Микола С.) розрізняти м’які і тверді приголосні на слух. Отже, аналіз планів навчально-виховної роботи засвідчив недостатнє використання мовленнєвих ігор у розвитку зв’язного мовлення дітей.

Наступний етап роботи передбачав анкетування вихователів дошкільних груп (анкету див. в додатку А). В анкетуванні брало участь 400 вихователів. Проаналізуємо одержані результати анкетування вихователів. На перше запитання анкети „Які види ігор Ви використовуєте на заняттях з розвитку

мовлення?” всі 100% педагогів назвали дидактичні ігри. Серед них: 80% респондентів використовують дидактичні ігри з наочним матеріалом („Чарівна торбинка”, „Опиши картинку”, „Листоноша”, „Про що розповідає предмет?”, „Назви схоже і відмінне” і т.ін. 20% респондентів указали ще й на словесні дидактичні ігри, зокрема з розвитку звуковимови, а саме: „Оркестр”, „Який звук запізнився?”, „Знайди потрібний звук”, „Мавпочка” і т. ін.

Друге запитання „Що таке мовленнєва гра? Які Ви знаєте мовленнєві ігри?” викликало певні труднощі у практиків. Відповіді на означене запитання розподілилися таким чином: 24% написали: ”мовленнєві ігри, це ігри словесні, без наочного матеріалу” і назвали такі ігри: „Телефон”, „Буває - не буває”, „Хто працює вночі?”, „Біле – чорне”, „Фарби”. 46% респондентів уважають, що це „дидактичні ігри, що використовуються з метою розвитку мовлення дітей”; 22% педагогів перерахували такі ігри, як „Радіо”, „Оркестр”, „Телефон”, ”Подорожі”, „Небувальщини” і т.ін.; 4% - вважають, що це ігри на виховання звукової культури мовлення і ще 4% респондентів не відповіли на запитання.

На запитання „Що таке „вербальна гра”. Які Ви знаєте вербальні ігри?” більшість респондентів не змогли відповісти. Так, 38% респондентів відповіли „не знаю”; 12% уважають, що це ігри для дорослих; 30% вихователів написали: „це мовленнєві, словесні ігри”; 20% опитаних ототожнили їх з мовленнєвими вправами. Жодний респондент не назвав конкретної гри.

Наступне запитання вимагало від вихователів дати визначення „мовленнєвої вправи” пригадати, які мовленнєві вправи вони використовували на заняттях з розвитку мовлення. З’ясувалось, що ніхто з вихователів не зміг пояснити, що таке „мовленнєва вправа”. 26% опитаних ототожнили мовленнєві вправи з дидактичними іграми; 34% - відповіли, що це „повторення дітьми за вихователем окремих звуків, слів, речень”; 20% - уважають, що це імітаційні і наслідувальні вправи” і 20% респондентів назвали чистомовки і скоромовки.

На запитання „Що таке „мовленнєва ситуація?” Які мовленнєві ситуації Ви пропонуєте дітям і з якою метою?” було одержано такі відповіді: „це штучна життєва ситуація, в якій може перебувати дитина” – 10% відповідей; це

„спеціально вигадана ситуація, в якій дитина вирішує мовленнєві завдання” – 48%; це „ігрова ситуація” – 20%; „ситуація, яка стимулює мовлення дітей” – 22% опитаних.

Як з’ясувалося, важко було назвати практикам, які саме мовленнєві ситуації вони використовують і з якою метою: 26% вихователів зазначили: з метою розвитку діалогічного мовлення: „Знайомство”, „Привітай товариша”, „У тролейбусі”; 48% - переконані, що мовленнєві ситуації використовують для навчання дітей другої мови (іноземної, російської, української як другої); 26% респондентів зазначили „в ігровій діяльності дітей”.

На пропозицію назвати ігри на розвиток монологічного мовлення 40% вихователів назвали по 3-4 гри, такі, як "Опиши предмет", "Цікаві подорожі", "Радіо", "Пошта", "Розкажи про тваринку". 24% респондентів назвали по п´ять - шість ігор, таких, як: "Пори року", "Коли це буває?", "Дізнайся, про що задумали", "Де ми були?". 18% - назвали більше п´яти ігор, серед них були такі, як: "Подорож по місту", "Школа", "Що з чого зроблено", "Мамина світлиця", “Наші рослини", "Що це за птах?", "Наш город", "У зимовому лісі". 16% вихователів назвали по дві гри. 2% вихователів - не змогли правильно назвати ігри, які б сприяли розвитку монологічного мовлення.

Зауважимо, що на запитання "Назвіть ігри з розвитку діалогічного мовлення” 46% вихователів не змогли назвати жодної гри. Три – чотири гри назвали 48% вихователів, серед них такі ігри , як: "На гостинах", „Гуси-гуси”, "Зустріч друзів", "У лікарні". 6% опитаних пригадали одну-дві гри: "Розмова по телефону", "Новенький”.

На останнє запитання "Де і коли ви використовуєте словесні ігри?" - 40% респондентів назвали заняття з розвитку мовлення; 22% - на заняттях з „художньої літератури” та "ознайомлення з довкіллям" - 20% респондентів. 10% педагогів – в повсякденному житті. 8% респондентів утрималися від відповіді.

Отже, аналіз анкет дозволив дійти висновку, що більшість вихователів не знають і не планують мовленнєвих ігор з розвитку монологічного і діалогічного

мовлення. Не використовують мовленнєві ігрові вправи і ситуації як на заняттях, так і в повсякденному житті.

Наступне завдання передбачало анкетування педагогів-методистів з метою з´ясування наявності методичної літератури з мовленнєво-ігрової діяльності в методичних кабінетах дошкільних навчальних закладах. В анкетуванні взяли участь 200 педагогів - методистів дошкільних навчальних закладів Івано-Франківської, Львівської, Тернопільської та Закарпатської областей (текст анкети дивись у додатку Б).

Проаналізуємо одержані дані. На перше запитання "Які збірки ігор є у вашому дошкільному закладі?" 62% респондентів назвали від 5 до 8 збірок, серед яких були: "Горохова скриня", "Українське дошкілля", "Чарівна скринька", "Словесные игры в детском саду" А.К.Бондаренко, " Вчимося, граючись" Л.В.Артемова, "Дидактичні ігри в дитячому садку" Л.В.Артемова, О.П.Янківська, "Дидактические игры в детском саду" О.Сорокина. 30% назвали від 3 до 5 збірок і 8% респондентів назвали одну-дві збірки. Здебільшого це були "Вчимося, граючись", "Дидактичні гри в дитячому садку" Л.В.Артемової.

На друге запитання "Яким Ви чином плануєте роботу з батьками щодо використання ігор вдома? " 82% респондентів зазначили, що вони подають рекомендації в куточках для батьків, а також на батьківських зборах. Наприклад: "...оформлюємо „куточки для батьків", розміщуємо матеріали та інформацію, які ігри слід використовувати в рубриках: "Дидактичні ігри та іграшки в сім´ї", "Гра і праця дітей", "Які ігри найбільше потрібні вашій дитині?", "Гра і творча активність дитини"; „Плануємо виступи на батьківських зборах". 18% респондентів відповіли: "під час бесіди з батьками", "консультації для батьків", "поради щодо організації ігор, розваг з дітьми в різний період року".

На запитання „Які збірники дидактичних ігор Ви рекомендуєте батькам для організації ігор вдома? Було одержано всі 100% негативних відповідей: „не рекомендуємо. У нас всього по одному збірнику, ми їх дуже бережемо".

Наступне запитання передбачало з´ясувати, як плануються і проводяться

консультації з вихователями на тему " Ігрова діяльність". Відповіді розподілились таким чином: 42% респондентів відповіли: “консультації проводяться згідно річного плану роботи один раз на рік”. 26% респондентів зазначили “за результатами перевірки планів роботи”; 32% - „на прохання вихователів”. Відповіді на запитання “Як часто ви контролюєте вихователів з теми “Ігрова діяльність”?” 54% респондентів відповіли: "один раз на квартал", а 46% - "один раз на рік".

Як бачимо, в дошкільних закладах, по суті, відсутня методична література з теми „Мовленнєво-ігрова діяльність дітей”. В окремих дошкільних закладах є по одному збірнику українських народних ігор та збірник Л.В.Артемової і О.П.Янківської „Дидактичні ігри і вправи в дитячому садку” 1980 року видання, окремі збірники ігор російською мовою, які зберігаються тільки в педагогічних кабінетах.

Наступним етапом пошуково-розвідувального експерименту було анкетування випускників дошкільних факультетів з метою з’ясування, наскільки обізнані сьогодні майбутні вихователі з дидактичними іграми, чи забезпечені вони необхідною методичною літературою (текст анкети див. у додатку В).

В анкетуванні брали участь студенти – випускники дошкільного факультету Прикарпатського національного університету ім. .В.Стефаника (50 студентів) та Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського (50 студентів). Проаналізуємо одержані результати.

На перше запитання „Які збірники ігор Ви знаєте?” відповіді студентів виявились досить одноманітними. 60% респондентів назвали тільки збірники „Рухливі ігри в дошкільному закладі” та „Дидактичні ігри в дитячому садку”, більшість з них не змогли, навіть, назвати авторів. Це були абстрактні назви. 20% респондентів пригадали збірники „Вчимося, граючись” та „Форма, колір, величина” Л.В.Артемової. 20% студентів зовсім не змогли назвати жодної збірки, їхня відповідь була „не пам’ятаю”.

Запитання „Які збірники ігор є в університетській бібліотеці?” 68%

студентів дали негативну відповідь. 30% респондентів назвали збірники, як-от: „Вчимося, граючись", „Горохова скриня", „Котилася торба", „Скарбівнича ігор". 2% студентів назвали збірники, які не існують взагалі, це такі, як: „Ігри дітей старшого дошкільного віку", „Ігри в дитячому садку", „Дидактичні ігри з розвитку мовлення". Автори при цьому не називались.

На запитання „Які збірники ігор є у Вашій особистій бібліотечці методичної літератури?" тільки 18% випускників назвали збірник „Вчимося, граючись" Л.В.Артемової; 2% - збірник „Горохова скриня".

На запитання: „Які ви знаєте словесні ігри?" більшість (62%) респондентів називали всі ігри, які вони знають, крім словесних. Серед них такі, як: „Мишоловка", „Птахи і зозуля", „Вінок", „Третій зайвий" і т. ін., тобто рухливі ігри. 20% респондентів не відповіли на запитання. І лише незначна частина студентів (18%) назвали такі словесні ігри: „Продовж речення", „Скажи навпаки", „Опиши картинку", „Зіпсований телефон", „Подоляночка" і т. ін. Зауважимо, що ніхто із студентів не зміг пояснити, що таке „вербальна гра", їхні відповіді були негативними.

Отже, анкетування майбутніх вихователів також засвідчило їхню необізнаність з дидактичними іграми взагалі та мовленнєвими іграми, зокрема.

Наступне завдання передбачало аналіз наявних збірників дидактичних ігор, які були видані з 1950 року до сьогодні. Усього було проаналізовано 15 збірників, з-поміж них: 8 російських і 7 українських авторів. Кількісні результати аналізу збірників дидактичних ігор подано в таблиці 5.5.. Нас, звісно, цікавили ігри і ігрові вправи мовленнєвої спрямованості.

Як засвідчує таблиця, найбільше ігор вміщено у збірниках на виховання звукової культури мовлення – 333 гри, з них: на словесній основі – 171, на наочній – 162. Друге місце посідають ігри на формування граматично правильного мовлення – 302, з них: на словесній основі – 185, на наочній – 117. На активізацію і збагачення словника – 273, з них: на словесній основі – 147, на наочній – 126 ігор. Як з'ясувалось, найменше виявилось ігор з розвитку монологічного - 119 (словесна основа – 44, наочна – 75) та діалогічного

мовлення – 65 гра (словесна основа – 39, наочна – 26).

Таблиця 5.5.

Аналіз збірників дидактичних ігор для дітей дошкільного віку

Назва збірника	Ігри										
	Мовленнєві завдання										
	Звукова культура		Граматична правильність мовлення		Словник		Діалог		Монолог		
		Словесна основа	Наочна основа	Словесна основа	Наочна основа	Словесна основа	Наочна основа	Словесна основа	Наочна основа	Словесна основа	Наочна основа
„Словесні ігри в д/с” А.Бондаренко (рос.мовою).	11	5	8	1	26	7	6	2	6	3	
„Дидактичні ігри в д/с” О.Сорокіна (рос. мовою).	1	-	-	-	3	4	1	1	2	3	
„Ознайомлення дошкіль-ників зі звучним словом” Г.А.Тумакова (рос.мовою).	25	34	6	5	3	5	-	-	-	-	
„Дидактичні ігри і пізнава-льні завдання в 1кл.4-ох річної почат. школи” Н.І.Підгорна (рос. мовою).	2	15	24	26	-	-	-	-	-	-	

„Ігри та ігрові вправи для розвитку мови” Г.С.Швайко (рос. мовою).	-	15	-	-	-	20	-	-	-	-
„Дидактичні ігри в д/с” А.К.Бондаренко (рос. мовою).	10	13	1	-	22	31	11	6	14	6
„Придумай слово” за ред.О.С.Ушакової (рос. мовою)	5	6	65	24	54	29	11	1	2	3

Продовження таблиці 5.5.

„Вчити, граючись” Л.В.Артемова (укр.мовою).	4	4	-	1	1	8	-	6	2	23
„Дидактичні ігри в д/с” Л.В.Артемова., О.П.Янківська (укр.мовою)	11	8	5	9	8	16	1	2	1	23
„Дидактичні ігри в д/с” О.П.Янківська (укр.мовою).	2	4	2	3	3	0	1	1	4	9	18
„Ігри і ігрові вправи з діть- ми 6-ти річного віку” за ред. Є.І. Коваленко (рос.мовою).	9	14	2	1	3	4	3	3	1	1
„Весела грамота” Л.О.Кондратенко (укр.мовою).	9	9	4	3	-	-	-	-	-	-
„Мовленнєві ігри з дітьми” В.І.Селіверстова (рос.мовою).	53	9	57	38	23	8	3	1	5	-
„Цікава граматика” М.О.Беженова (укр.мовою).	28	36	-	-	-	-	-	-	-	-

„Ігри і заняття з розвитку мовлення дошкільників” Т.І.Петрова, Є.С.Петрова (рос. мовою)	1	-	1 1	6	1	1 2	1	1	1	5
Всього:	1 71	1 62	1 85	1 17	1 47	1 26	3 9	2 6	4 4	7 5

Оскільки нас цікавили насамперед ігри на розвиток зв´язного мовлення, зупинимось детальніше на їх аналізі. Зауважимо, що серед усіх 13 збірників лише у 6 з них було подано ігри на розвиток діалогічного і монологічного мовлення. Так, у збірниках А.К.Бондаренко “Дидактичні ігри в дитячому садку” (37ігор) та „Словесні ігри в дитячому садку” (17ігор) подано 54 гри [52]. До збірки “Дидактичні ігри в дитячому садку” А.К.Бондаренко увійшли різні види дидактичних ігор. Вони згруповані з урахуванням вікових особливостей і закономірностей розвитку мислення дітей: ігри з реальними предметами та іграшками, настільно-друковані (з картинками) і словесні. Кожна гра має дидактичне завдання. Наприклад, середня група: гра “Так буває чи ні?”. Дидактичне завдання: розвивати логічне мислення, вміння помічати непослідовність у судженнях. Ігрове правило: хто помітить небилицю повинен довести, чому так буває. Ігрова дія: відгадувати небилиці.

Старша група: гра “Відгадай”. Дидактичне завдання: вчити дітей описувати предмети, не дивлячись на них, виділяти суттєві ознаки; за описом впізнавати предмет. Ігрове правило: розповідати про предмети потрібно так, щоб не відразу можна було б здогадатися про нього. Ігрові дії: передати камінець, відгадати, про що розповів учасник гри.

У збірниках “Дидактичні ігри в дитячому садку” О.П.Янківської [416] і “Вчити, граючись” Л.В.Артемової [12] вміщено 49 ігор означеної категорії (відповідно 31 і 18). Водночас зауважимо, що в означених збірниках переважають ігри на розвиток монологічного мовлення на наочній основі. Наприклад: збірка “Вчити, граючись” Л.В.Артемової, середня група: гра “Де ти живеш?” Мета: поглиблювати знання про природу рідного краю. Ігрове

завдання: вибирати за описом дітей найкрасивіше місце в рідному краї. Правила гри: захоплено розповідати про природу рідного краю, оцінити розповідь товариша. Матеріал: малюнки із зображенням різних пейзажів рідного краю. Записи народних мелодій.

Старша група: гра “Ким бути?”. Мета: на основі знань про зміст і особливості праці дорослих, які виробляють речі та предмети повсякденного користування, навчити оцінювати її результати; виховувати в дітей почуття вдячності тим, хто створює такі необхідні речі; формувати звичку бережливо ставитися до речей. Ігрове завдання: вибрати потрібну і цікаву професію. Правила гри: цікаво розповідати про предмет, допомагати один одному. Матеріал: сюжетні малюнки із зображенням трудової діяльності людей. Предметні картинки, на яких зображені необхідні інструменти для людей різних професій.

Як бачимо, у наведених прикладах мета ігор зовсім не відображає мовленнєвих завдань.

У збірнику “Дидактичні ігри в дитячому садку” О.П.Янківської [416] ігри згруповані тематично. Програмовий зміст подається загальний до однієї теми. Однак не завжди в загальному програмовому змісті передбачені мовленнєві завдання. Наприклад, старша група. Тема: „Кімнатні рослини”. Мета: закріпити назви кімнатних рослин; вчити дітей розрізняти їх за будовою стебла, формою і кольором листя, наявністю квітів, прищеплювати трудові навички догляду за кімнатними рослинами.

Гра “Відгадай, що за рослина”. Матеріал: кімнатні рослини. Правила. 1.Назвати рослину можна тільки після опису її зовнішніх характерних ознак. 2. Описувати треба в певній послідовності.

У збірці „Придумай слово”, за ред. О.С.Ушакової [304] кількість ігор на розвиток діалогічного та монологічного мовлення складає 17 ігор. Обмежена кількість ігор на розвиток діалогічного та монологічного мовлення подана і в збірниках “Дидактичні ігри в дитячому садку” О.І.Сорокіної [349] – 7 ігор; “Ігри і ігрові вправи з дітьми шестирічного віку”, за ред. Є.І.Коваленко [151] –

8 ігор; „Ігри і заняття з розвитку мовлення дошкільників” Т.І.Петрова, Є.С.Петрова [291] – 8 ігор та “Мовленнєві ігри з дітьми” В.І.Селіверстова [326] – 9 ігор.

Отже, в означених збірниках наявна незначна кількість ігор, спрямованих на розвиток діалогічного і монологічного мовлення дошкільників. А в тих, що описані авторами, не завжди в меті гри передбачаються мовленнєві завдання. Саме це, на нашу думку, є причиною недостатнього використання словесних ігор у практиці роботи сучасних дошкільних закладів освіти.

Наступне завдання пошуково-розвідувального етапу експерименту передбачало анкетування батьків, діти яких відвідують дошкільний навчальний заклад. В анкетуванні брали участь 200 батьків м.Івано-Франківскька, м.Тернополя, м.Львова, м.Ужгорода (текст анкети див. додаток Д). На перше запитання “В які ігри любить гратись Ваша дитина?" 62% батьків назвали різні ігри як за змістом, так і за тематикою. З поміж них: “Третій зайвий”, “Придумай небилицю”, “Мишоловка”, “Конячки”, "ляльки, машинки, конструктор, в школу, театр, мозаїка, розмальовки, різні настільні ігри і т. ін." 30% батьків назвали по 2-3 гри. Такі як: “Лото”, “Овочевий магазин”, “Перукарня”, “Айболіт”, “Хованки”. 8% батьків не відповіли зовсім, або писали: "читає книги", "любить малювати" і т. ін..

На друге запитання "Які ігри ви знаєте?" більшість батьків (97%) назвали спортивні ігри та розваги. Наприклад: "спортивні - волейбол, футбол, баскетбол, карти", "піжмурки, шашки, шахмати", "термінатор, лего". 3% назвали такі ігри, як: "Зіпсований телефон", "Мисливець і зайці", "Море хвилюється раз...".

У відповіді на третє запитання "Чи граєте ви з дитиною вдома в ігри? Які саме?” 88% батьків відповіли “так”. В переліку були такі ігри: “Лото”, “Доміно”, “Мовчанка”, “Хованки”, “Третій зайвий”, “Ребуси”. 10% батьків утрималися від відповіді; 2% респондентів обмежилися відповідями: "дуже рідко", "немає часу".

На запитання “Чи є у вас збірки ігор вдома?” 97% батьків відповіли

негативно. У 3% відповіді були такими: "є рухливі ігри", "є збірка народних ігор". Ні автор, ні назва збірки при цьому не називались.

Результати анкетування батьків дали нам підстави стверджувати, що батьки необізнані з дитячими іграми, не грають з дітьми вдома. Отже, результати пошуково-розвідувального експерименту засвідчили недостатню роботу практиків дошкільної освіти щодо використання ігрової діяльності в розвитку мовлення дітей.

Проведений аналіз стану навчально-виховної роботи дошкільних закладів з теми „Мовленнєво-ігрова діяльність” дозволив нам визначити причини обмеженого використання ігор у розвитку мовлення дітей. Серед них:

- відсутність підрозділу у програмах розвитку, виховання і навчання дітей у ДНЗ „Мовленнєво-ігрова діяльність”;
- у розділах варіативних програм „Ігрова діяльність”, „Ігри дітей” та у змістовій лінії Базового компонента дошкільної освіти „Світ гри” відсутні завдання (вміння і навички) з розвитку мовлення дітей;
- відсутність в Україні відповідної методичної літератури з організації мовленнєво-ігрової діяльності в дошкільних навчальних закладах;
- необізнаність вихователів з іграми різної класифікації, які сприяли б розвитку мовлення дітей;
- недостатня підготовка майбутніх вихователів до здійснення і організації мовленнєво-ігрової діяльності з дітьми у процесі їхнього навчання у вищих педагогічних закладах.

Одержані результати пошуково-розвідувального експерименту спонукали нас до пошуку шляхів ефективного використання ігрової діяльності в розвитку мовлення дітей.

5.2.Теоретичні позиції організації експериментального дослідження

Теоретичними позиціями організації експериментального дослідження виступили: культурно-історична теорія розвитку психіки дитини (Л.С.Виготський) та культурологічна концепція розвитку мовлення і навчання

мови (В.Гумбольдт, М.С.Каган, В.А.Маслова, В.С.Мухіна, О.О.Потебня, Є.РТарасов та ін); комунікативно-діяльнісний підхід до розвитку мовлення (А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, І.О.Зимняя, О.М.Леонтьєв, О.О.Леонтьєв, М.І.Лісіна, І.О.Луценко, А.К.Маркова, Т.О.Пироженко та ін.); системний підхід до організації мовленнєво-ігрової діяльності дітей дошкільного віку (А.М.Аверьянов, Ю.К.Бабанський, Т.О.Ільїна, О.Г.Ільченко, М.С.Каган, О.І.Уємов, П.Т.Фролов та ін); функціональний характер мовленнєво-ігрової діяльності (А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, Д.Б.Ельконін, О.О.Леонтьєв та ін.); вчення про механізми породження висловлювання (Т.В.Ахутіна, М.І.Жинкін, О.О.Леонтьєв, Т.М.Ушакова та ін.); принципи організації мовленнєво-ігрової діяльності (А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, І.О.Зимняя); стадіальний характер розвитку гри і мовлення (А.М.Богуш, Г.І.Григоренко, Р.Й.Жуковська, Є.В.Зворигіна, С.Л.Новосьолова, В.І.Яшина та ін.); змістові лінії Базового компонента дошкільної освіти (А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, Т.О.Пироженко).

Започатковуючи експериментальне дослідження, ми враховували наукові доробки вчених щодо системного підходу (О.Ф.Аббасов, О.М.Аверьянов, В.Г.Афанасьєв, Ю.К.Бабанський, І.В.Блауберг, Т.О.Ільїна, О.Г.Ільченко, М.С.Каган, О.І.Уємов, П.Т.Фролов та ін.).

Поняття „системність” розглядається як „спосіб наукового пізнання дійсності і практичної діяльності, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим”[352:315]; „як один із принципів дидактики, що передбачає засвоєння знань, навичок і вмінь у певному логічному зв’язку, де провідне значення відіграють суттєві риси явища, що вивчаються в сукупності з іншими, що становить цілісне утворення, систему” [284:851-852], [374:305].

Т.О.Ільїна визначає систему як „упорядковану множину взаємопов’язаних елементів, що об’єднуються загальною метою функціонування та єдністю управління, які виступають у взаємодії із середовищем як цілісна єдність”[153:17].

Зазначимо, що поняття „педагогічна система” було введено в науковий обіг педагогіки Н.В.Кузьміною, яка визначила означений феномен як „множину

взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, навчання і освіти"[192: 10].

Відтак, системний підхід в організації мовленнєво-ігрової діяльності дітей дозволив нам добирати такі мовленнєві завдання, які давали можливість встановити і упорядкувати асоціативні зв'язки між новим мовленнєвим матеріалом і тим, що був уже засвоєним дітьми раніше, на попередніх етапах навчання; визначати суттєві ознаки і впізнавати їх у нових предметах і явищах, шукати і встановлювати причинні залежності між явищами дійсності, самостійно доходити узагальнень і умовисновків. Системний підхід сприяє більш ефективному запам'ятовуванню і відтворенню мовленнєвого матеріалу.

Теоретико-методологічними засадами дослідження виступили: культурно-історична теорія розвитку психіки дитини Л.С.Виготського[82], культурологічна концепція щодо розвитку мовлення і навчання дітей мови (В.Гумбольт, М.С.Каган, В.А.Маслова, О.О.Потебня, Є.Р.Тарасов та ін.) та комунікативно-діяльнісний підхід до розвиту мовлення (О.М.Леонтьєв, О.О.Леонтьєв, М.І.Лісіна, В.С.Мухіна та ін.). Розглянемо їх.

З позиції культурно-історичної концепції Л.С.Виготського[82] головна закономірність онтогенезиса психіки (а також мовлення) полягає в інтеріоризації дитиною структури її зовнішньої, соціально-символічної (сумісно з дорослими і опосередкованої знаками) діяльності. В результаті попередня структура психічних функцій як „натуральних" змінюється – опосередковується інтеріоризованними знаками, психічні функції (у тому числі й мовлення) стають „культурними". Зовні це виявляється в тому, що вони набувають усвідомленості й довільності. У ході інтеріоризації структура зовнішньої діяльності трансформується і „згортається" для того, щоб знову трансформуватись і розгорнутись у процесі екстеріоризації, коли на ґрунті психічної діяльності будується „зовнішня" соціальна діяльність.

Людина створила систему знаків, які впливають на внутрішню психічну діяльність, визначають її і водночас детермінують створення нових предметів реального світу. Мова – це система знаків, що виступає засобом людського

мислення, самовираження і спілкування. Мова об'єктивує самосвідомість людини, формує її „відповідно до тих значень і смислів, які визначають ціннісні орієнтації на культуру мови, поведінки, відносини між людьми, на зразки особистісних якостей людини"[258: 89].

Мова завжди бере участь у процесі сприймання довкілля, стає знаряддям психічних функцій у специфічно людській (символічної, знакової) формі, виступає засобом ідентифікації предметів, почуттів, поведінки. У сучасній гуманістичній парадигмі освіти, де основною цінністю визнана особистість, а засобом її формування – культура, де одним із показником культури є характер і структура спілкування людини як із суб'єктом, так і об'єктним світом, спілкування виступає як спосіб збереження і передавання культури, універсальна умова людського буття, культурний феномен життєдіяльності, засобом пізнання природного, соціального і предметного світу, самопізнання, самовираження і самореалізація людини. Отже, мова і спілкування є засобами культурного розвитку, джерелом формування глибинних настанов на ціннісне відношення до довкілля, людей, мови. Мова – це концентрація колективних уявлень, ідентифікацій як наших пращурів, так і сучасників. Відтак, в онтогенезі у процесі і розвитку мовлення, засвоюючи мову з її історично обумовленими значеннями і смислами, з її відношенням до явищ культури, що втілені в реаліях, які визначають існування людини, дитина стає сучасником і носієм тієї культури, в межах якої формується мова і розвивається її мовлення.

Онтологічну єдність мови і культури забезпечують, за словами Є.Р.Тарасова, те „ідеальне, що входить до складу мови у вигляді мовних знаків, і те, що існує в культурі у формі предметів культури, тобто в опредмеченій формі, у формі діяльності, в образі результату діяльності"[358 :107].

Є.Ф.Тарасов відзначає, що мова входить до складу культури, оскільки „тіло" знаку є культурним предметом, у формі якого опредмечена мовна і комунікативна здібність людини, значення знаку – це так само культурний утвір, що виникає тільки в людській діяльності. Культура також входить до складу мови, оскільки вся вона змодельована в тексті, вона живе і розвивається

в „мовній оболонці”. Отже, культурно-комунікативне забезпечує дитині мовленнєвий розвиток, засвоєння засобів і знаків мовленнєвої комунікації, у процесі якого дитина набуває досвіду взаємодії у спілкуванні з однолітками і дорослими.

Вчені (В.Гумбольдт, В.А.Маслова, Є.Р.Тарасов та ін.) таким чином узагальнюють співвідношення мови і культури:

- матеріальна і духовна культура втілюються в мові;
- мова – основний інструмент, завдяки якому ми засвоюємо культуру;
- мова складова частина культури, яку ми засвоюємо від предків;
- будь-яка культура національна, її національний характер виражений в мові шляхом особливого бачення світу;
- мові притаманна специфічна для кожного народу внутрішня форма;
- внутрішня форма мови - це вираз „народного духу” його культури;
- мова є опосередкованою ланкою між людиною і довкіллям [238:59-62].

Засвоєння мови і національної культури відбувається дитиною у процесі її індивідуального розвитку в різних видах діяльності, серед яких провідне місце на етапі дошкільного дитинства посідають ігрова діяльність і діяльність спілкування або комунікативна діяльність.

У межах діяльнісного підходу до розвитку психіки дитини (Б.Г.Ананьєв, Л.В.Виготський, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн та ін.) свідомість і діяльність розглядаються в єдності. Діяльність розуміють: як умови виникнення, фактор формування, об’єкт спрямування свідомості людини; як форма активності людини; як регулятор поведінки і дій людини. Людина живе в соціумі, який забезпечує її життєдіяльність і розвиток через спілкування (комунікацію) з іншими людьми. Спілкування, за словами О.О.Леонтьєва, здійснюється завдяки „стабільності системи комунікацій у спільноті і стабільності системи особистісних за формою існування, суспільних за природою відносин чи взаємовідносин, що реалізуються у спілкуванні” [213:27]. Зміст спілкування, відносин і взаємовідносин відображені в мові, у мовному знаку. Відтак, мовний знак виступає знаряддям спілкування, засобом пізнання довкілля і культури

народу, її національних особливостей. Завдяки розвитку спілкування і пізнання, зазначає Б.Г.Ананьєв, у процесі навчання і виховання, їх взаємодії і злиття в різноманітних формах виникає на їх основі така „синтетична" форма діяльності, як ігрова.

В ігровій діяльності відбувається пошук предметів - замісників і символічне зображення предметних дій, що передають характер відносин між людьми, форми і типи їхнього спілкування. Ігрова діяльність тренує знакову функцію: заміщення знаками і знакові дії. Ігрова діяльність виступає засобом пізнання культури свого народу, його традицій, обрядів, звичаїв. Відтак, у дитячих іграх яскраво відображується взаємозв'язок національної культури народу і його мови, взаємозв'язок пізнання, спілкування і діяльності дитини, що і становить сутність мовленнєво-ігрової діяльності.

Мовленнєво-ігрова діяльність проходить у вигляді ігор-занять, у ході яких педагог може використовувати й інші види діяльності. У процесі організації цього виду діяльності максимально використовуються ігрові методи і прийоми навчання: дидактичні і народні ігри, ігрові мовленнєві ситуації, ігрові діалоги, драматизації тощо. Навчання мови як діяльності передбачає також включення мовлення в різні види діяльності: пізнавальну, художню, театралізовану і т. ін. Це сприятиме створенню основи для оволодіння мовою на чуттєвому досвіді дитини (спостереження у природі, ліплення з глини, малювання фарбами) та в активній захоплюючій діяльності.

Основою мовленнєво–ігрової діяльності є уявлення дітей про побудову ігрового сюжету, різноматні ігрові дії з предметами. Як компонет мовленнєво-ігрової діяльності, гра в поєднанні з навчанням є засобом всебічного розвитку дитини, вона виконує освітню, виховну, розважальну функції і т. ін.

Отже, ми виходили з того, що мовленнєво-ігрова діяльність – це діяльність, що вимагає використання набутих раніше знань, мовленнєвих та ігрових умінь і навичок у нових зв'язках і обставинах. У цій діяльності діти, на основі набутих уявлень про предмети, уточнюють і поглиблюють свої знання. Основою для мовленнєво-ігрової діяльності є сформовані уявлення про побудову ігрового сюжету, різноманітні ігрові дії з предметами, засвоєні

мовленнєві вміння і навички. Як форма навчання дітей, мовленєво-ігрова діяльність виконує пізнавальну і розважальну функції. Вихователь одночасно виступає і вчителем і учасником гри. Він учить і грає, а дитина, граючись, навчається. Як самостійний вид діяльності, мовленнєво-ігрова діяльність - це процес, що ґрунтується на інтересі дитини до гри, її правил і дій. Для забезпечення цього процесу вихователь повинен подбати про ускладнення ігор, тобто варіативність ігор. Відтак, керівництво вихователя іграми дітей носить опосередкований характер. При цьому зберігається пізнавальна функція мовленнєво-ігрової діяльності, адже у процесі цієї діяльності діти закріплюють, систематизують знання. У кінцевому результаті мовленєво-ігрова діяльність спрямована на розвиток і вдосконалення мовлення дітей.

Як компонент мовленнєво-ігрової діяльності гра в поєднанні з навчанням і мовою, є засобом всебічного розвитку дитини. У зв'язку з цим мовлення та гра виконують ряд функцій. Розглянемо їх.

Освітня функція полягає в тому, що гра тісно пов'язана з навчанням, оскільки в ній відбувається важливий процес набуття знань, який активізує розумові здібності дитини, її уяву, пам'ять, увагу. Цікава гра підтримує розумову активність дитини. Зміст ігор формує у дітей адекватне ставлення до явищ суспільного життя, природи, предметів довкілля, систематизує і поглиблює знання. За допомогою ігор вихователь привчає дітей самостійно мислити, використовувати отриманні знання в різноманітних умовах у відповідності з поставленими завданнями. Активність дитячого мислення є головною передумовою свідомого ставлення дитини до набуття знань, встановлення партнерства у грі, домовленості між гравцями, що вимагає, у свою чергу, добре розвиненого мовлення.

Виховна функція гри полягає у формуванні моральних уявлень про бережливе ставлення до навколишнього і норми поведінки, позитивні і негативні риси особистості. Вона сприяє формуванню моральних почуттів, благородних прагнень, навичок колективного життя , створення між дітьми відносин, які грунтуються на дружбі, справедливості, відповідальності перед товаришами. У вихованні цих сторін особлива роль належить змісту і правилам гри. Чим глибше дитина занурюється у зміст гри, тим більший вплив вона має на неї. Завдяки правилам гри відкриваються великі можливості для виконання у дітей вміння підпорядковувати свою поведінку нормам співжиття і спілкування з оточуючими. Зміст правил чітко визначає спосіб дії і поведінки дітей. Правила стають моральними нормами, які регулюють взаємини дітей. Необхідність дотримання правил в умовах колективної гри спонукає кожну дитину співвідносити свої дії з діяльністю інших гравців, сприяє вихованню спільних інтересів, а тому є важливою умовою формування суспільних рис у поведінці дітей. До того ж у процесі гри діте засвоюють лексику морально-етичної спрямованості.

Естетична функція гри і мовлення реалізується шляхом використання в іграх текстів віршів, пісень, примовок, лічилок, мирилок, загадок. Діти відчувають красу, виразність і

образність українського мовлення, запам'ятовують тексти ігор, що сприяє збагаченню їхнього мовлення.

Народні ігри виконують також історичну функцію. Це національний скарб, що єднає минулі покоління з сучасністю в єдине ціле. Окремі з них своїм походженням сягають у глибину віків, інші- виникли набагато пізніше. Чимало з них свідчать про трудову основу народної поетичної творчості взагалі. Ігри, що виникли з прадавніх часів, розвивались , убирали риси різних суспільних формацій, життєвих укладів. Проте водночас воли зберегли й ознаки свого давнього походження. Найдавніші за походженням є хороводні ігри, що колись були частиною кожного календарного обряду. До того ж кожна календарна гра супроводжується яскравою народною мовою.

Розважальна функція гри реалізується у створені позитивного настрою, сприятливої атмосфери. Вона урізноманітнює даний вид діяльності, зумовлює певні почуття, емоційні переживання, впливає на поведінку дітей. Діти імітують рухи героїв, виражаючи своє ставлення до них. Гра є своєрідним "регулятором" поведінки і спонукає дітей до активної діяльності. Експресивна функція – це функція вираження дитини у грі за допомогою мови і рухів внутрішнього світу дитини, емоційна насиченість і забарвленість мовлення індивідуально кожного гравця. Культуроносна функція означає, що розвиток культури започатковується з розвитку мовлення людини, яке реалізується в різних видах дитячих ігор. Контактновстановлювальна функція – гравець готує свого співрозмовника до сприйняття інформації для подальшої гри.

Однією з найважливіших функцій ігрової діяльності є функція мовленнєвого спрямування. Мовленнєво-ігрові дії гравців спрямовані на інших учасників гри. У процесі гри дитина користується як діалогічним (діалог, трилог, полілог), так і монологічним мовленням. Саме в ігровій діяльності яскраво виявляється образність і виразність дитячого мовлення, в якому поєднуються мовні і немовні засоби виразності. Мовленнєво-ігрові дії виступають і засобом творчого мовленнєвого самовираження (Л.І.Березовська). Усі ці функції тісно взаємозв'язані і виступають в єдності і взаємозв'язку в мовленнєво-ігровій діяльності.

Наступним теоретичним підґрунтям організації дослідження виступило врахування фізіологічних і психологічних механізмів породження зв'язного висловлювання. Як відомо, дитина не народжується з готовим мовленням. Оволодіння мовою – це складний процес, поява і розвиток якого залежить від багатьох факторів. Формування у старших дошкільників умінь користуватися мовними засобами у процесі сприймання і продукування текстів усної форми – провідне завдання у навчанні дітей зв'язного мовлення. Набуття дітьми елементарної лінгвістичної освіти має тісно пов'язуватись з опануванням основних рис мовленнєвої культури, яка передбачає вміння комплексно застосовувати мовні і немовні засоби з метою комунікації. Отже, з'ясуємо механізм дії комунікативної функції зв'язного мовлення. Технологія означеної функції ґрунтується на мовленнєво-мисленнєвій діяльності, що включає мисленнєві і мовні категорії. Перші з них характеризують індивідуальні енциклопедичні знання комунікантів та їхні уявлення про екстралінгвістичні умови спілкування; другі – закономірності використання мовних одиниць у мовленнєвих актах (див. рис.5.1.).

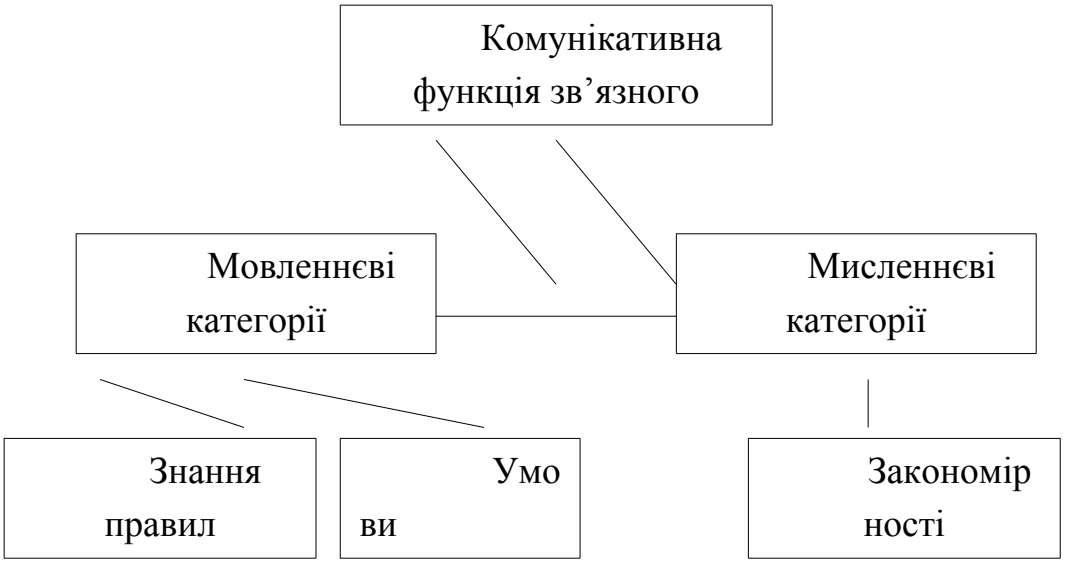


Рис.5.1. Комунікативна функція зв'язного мовлення

Як засвідчує схема, для здійснення комунікативної функції зв'язного мовлення мовцю потрібно задіяти відповідні мовленнєві і мисленнєві категорії, що, у свою чергу, вимагає розвинених механізмів довготривалої і короткотривалої пам'яті, які виконують роль накопичення і зберігання знань, а також їх вилучення із свідомості в кожному конкретному мовленнєвому акті. Такі функціональні утворення забезпечуються своєрідними „слідами" індивідуального досвіду – енграмами (фреймами), що становлять сукупність вербальних мереж із закодованими мовними одиницями і програмою дій. Відтак, слід зауважити, що джерелом мовленнєвої діяльності виступає збагачений досвід дитини (її знання, мовленнєві вміння і навички) та умови спілкування (ігрова діяльність), за яких дитина практично засвоює і застосовує набуті мовні знання і мовленнєві навички.

Зауважимо, що фонд енграм (вербальних мереж) - це своєрідна система нейронних слідів, вона забезпечує автоматичне використання вже готових шаблонних мовних одиниць і слугує основою для мовленнєвої творчості, де кожна нова сформована енграма вводиться в систему попередніх, вносячи певні зміни в її структуру [194]. Чим багатший і різноманітніший цей фонд, тим вища

якість мовленнєвої діяльності. Для процесу продукування поряд з механізмами збереження в пам’яті набутого мовленнєвого досвіду важливими також є механізми вилучення тих чи інших енграм. Означений процес можна подати у вигляді ланцюга послідовних актів, де функціонування мовлення забезпечується наявністю розвинених механізмів довготривалої і короткотривалої пам’яті, вони продукуються у вигляді енграм (вербальних мереж), що вилучаються, регулюються на основі механізмів збереження і вилучення (див. рис. 5. 2.).

Оскільки мовленнєва діяльність має таку саму структуру, як і будь-яка інша діяльність, то на кожному структурному етапі мовленнєвої діяльності діють спеціальні механізми мовлення, що забезпечують успішне продукування текстів як компонента зв’язності мовлення. Пусковим механізмом мовлення є задум, що виступає нерозчленованим смислом висловлювання. Виникнення задуму спричинює мотив, а також ситуацію, в якій перебуває мовець. Для досягнення своїх намірів комунікант повинен об’єктивувати саме цей фонд енграм набутого індивідуального досвіду, що відповідає даній мовленнєвій ситуації. Загальновідомо, що така риса мовленнєвої діяльності, як стилістична доцільність передбачає використання мовленнєвих і мовних засобів відповідно до ситуації і завдань мовлення. Для досягнення комунікативної мети треба знати стилістичні ресурси мови, вміти обирати доцільні з них в кожному випадку.

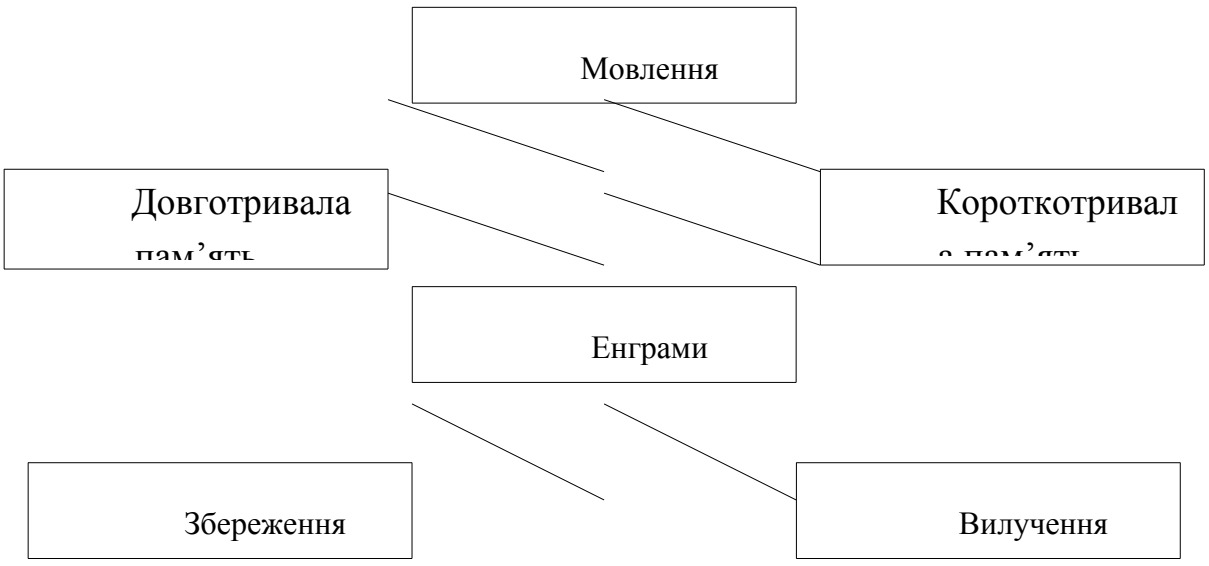


Рис. 5. 2. Механізм продукування мовлення

Отже, формування стилістичної вправності старших дошкільників ми розглядали у тісному взаємозв'язку з перебігом операцій, пов'язаних з формуванням задуму висловлювання, адже характер їх залежить від сукупності екстралінгвістичних стильоутворюваних чинників. Умовою реалізації задуму на першому етапі мовленнєвотворчого процесу є зовнішнє висловлювання. Проміжною ланкою між задумом і реалізацією є внутрішнє мовлення. Його механізм такий: спочатку думка існує як своєрідний згусток особистісних смислів: роз'єднання цих смислів збігається з породженням висловлювання. Відтак, особистісні смисли опосередковано зіставляються зі значенням мовних знаків. Мовлення пов'язане з утворенням ряду: „суб'єкт – предикат – об'єкт", порядок розташування компонентів якого залежить від ступеня суттєвості для мовця даної інформації. Вибір потрібних фактів залежить від ступеня значущості для мовця даної інформації. Вибір потрібних фактів забезпечує додержання такої вимоги, як змістовність. Роз'єднання смислів у коді внутрішнього мовлення, розташування їх у лінійній послідовності залежить від рівня сформованості логічності, яка на рівні тексту виявляється в додержанні смислових, структурних, інтонаційних та експресивних зв'язків між частинами тексту. Перекодування особистісних смислів на етапі внутрішнього програмування тексту пов'язане з роботою синтаксичного механізму мовлення, принцип дії якого полягає в розгортанні структурних схем у лінійну послідовність словоформ з парадигматичними і синтагматичними відношеннями.

Поняття про рівні синтаксичної організації внутрішнього мовлення розглядають у науковій літературі як розшарування синтаксичного механізму на три складові: смисловий синтаксис, семантичний, поверховий. На рівні смислового синтаксису виділяється найважливіша, на погляд мовця, інформація, на основі чого утворюється бінарні структури пропозиції, що

встановлюють предикативні відношення у висловлюванні. Текстові функції синтаксису семантичного рівня полягають у групуванні предикативних пар, категоризації компонентів ситуації відповідно до „виконуваних ролей", опосередкуванні мовними значеннями всіх членів структури. Це, власне, побудова семантичних структур речення, які відображають об'єктивні зв'язки компонентів ситуації. Такі внутрішньомовленнєві процеси безпосередньо впливають на формування зв'язності мовлення, що виявляється в дотриманні єдності елементів тексту, де кожне наступне речення будується на базі попереднього, використовуючи певну свою частину, а речення поділяється на тему (дане) і рему (нове) (див. рис. 5. 3.).

Тема – це інформація, що повторюється з попереднього речення, а рема містить нові відомості, те, що повідомляється про тему [21,299]. Утворення тема-рематичних ланцюгів становить структурну організацію тексту, а порядок їх розташування – зв'язність. Розгортання тема-рематичних єдностей здійснюється у внутрішньому мовленні (В.І. Бадер) [24]

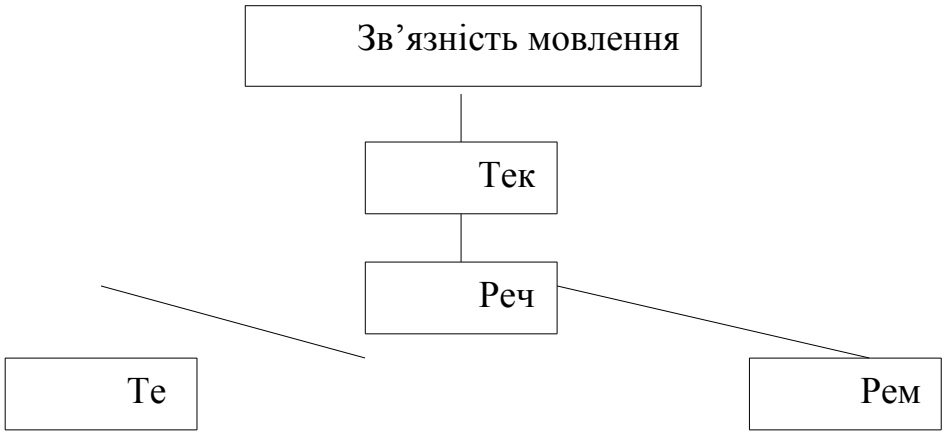


Рис. 5. 3. Структура зв'язного мовлення

Після утворення семантичної структури речення вступає в дію третій рівень синтаксичного синтаксування – формально-граматичний. На цьому етапі використовуються енграми синтаксичних структур, що зберігаються в довготривалій пам'яті особистості. Вибір синтаксичної моделі диктується ситуацією мовлення, суб'єктивним ставленням мовця до змісту висловлювання, будовою структурної схеми моделі, зв'язністю мовлення та комунікативно-

прагматичною настановою мовця. Після вибору синтаксичної моделі здійснюється механізм лексичної розгортки: вибір лексем і спосіб їх організації в синтаксичну модель. Механізми вибору лексичних і синтаксичних одиниць узгоджуються між собою. Лексичні одиниці у процесі продукування тексту здатні сполучатися між собою за правилами, властивими тим чи іншим конкретним лексемам. Існування семантичного узгодження слів як механізму організації тексту можливе завдяки того, що кожне нейронне утворення, що зберігає образ слова, містить слід не тільки від форми і змісту, а й від синтагматичних і парадигматичних систем, в які входить слово, а, отже, і від зв'язності мовлення. „Оскільки слово виступає в реальному мовленні у складі тексту, то пам'ять слова – це і пам'ять про ті тексти, в будові яких воно брало участь," – зазначає О. Кубрякова [202:5-6].

Ми враховували також положення про те, що різні рівні (фонетичний, лексичний, морфологічний і синтаксичний) мовленнєво-мисленнєвої діяльності взаємодіють, утворюючи за певними зразками і моделями продукт мовленнєвої діяльності - зв'язний текст. Розуміння суті зв'язності, – тобто пам'ять, розвивається завдяки мовній спостережливості як здатності людини помічати і розрізняти виражені в мовній інформації зв'язки. Певне місце в мовній спостережливості займає кодування і декодування слів у тексті. Воно відбувається в образах і поняттях відповідно до завдань інформації. Як відомо, одним з чинників зв'язного мовлення в дітей дошкільного віку є вміння звертатись із запитаннями та відповідати на них. Це потребує вибірковості психологічних операцій, потрібних для розуміння граматичних конструкцій. О.Р.Лурія вважає, що декодування (вміння відповідати на запитання) мовного виразу можливе лише за таких умов: слухач насамперед сам повинен сприймати і розуміти окремі слова; слухач повинен зрозуміти структуру всього речення, систему його побудови, що дає змогу сформулювати певну думку і оформити її у зв'язному висловлюванні [229].

Розглядаючи індивідуальні особливості мовної спостережливості у зв'язку з операційними особливостями сприймання і розуміння усного

мовлення, ми пам’ятали три основні ланки його організації. Перша ланка пов’язана із звуковим аналізом мовлення. Другою ланкою мовного процесу є лексико-семантична організація мовленнєвого акту, оволодіння лексико-морфологічним кодом мови, що забезпечує перетворення мовного матеріалу у словесні позначення. Третьою ланкою є речення, що може перетворюватись у зв’язне висловлювання.

Однією з особливостей мовлення є його образність, яка найбільш яскраво може виявитись в ігровій діяльності дітей. Учені (Н.В.Гавриш, П.Я.Гальперін, О.О.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, О.О.Потебня) розглядають „образ” як „суб’єктивний феномен, що виникає у результаті предметно-практичної, сенсорно-перцептивної мислительної діяльності, що становить цілісне відображення дійсності” [96,212]. На сенсорно-перцептивному рівні образи виникають внаслідок безпосереднього впливу предметів і явищ на органи чуттів. На мовленнєво-мисленнєвому рівні людина будує образ свідомо і цілеспрямовано [303,320]. У результаті досліджень образності дитячого мовлення вчені (Н.В.Гавриш, Л.М.Кулибчук, О.О.Потебня та ін.) дійшли таких висновків:

- уявлення, що створюються у дітей, є не мертвим відродженням предмета в мозку дитини, а складним багатоступеневим процесом, який зумовлюється мінливим відношенням предмета і слова, що його позначає;

- для створення уявлення недостатньо лише одного пасивного чуттєвого споглядання;

- у створенні уявлень про предмет суттєву роль відіграє і словесне позначення [92,193,303]. У цьому розумінні, відзначають науковці (А.М.Богуш, М.С.Вашуленко, М.Р.Львов, Л.І.Мацько, Л.М.Паламар, М.І.Пентилюк та ін.), мова є засобом:

- позначення цілісного предмета та його образу, завдяки чого будь-яке уявлення дитини-мовця певною мірою є узагальненим;

- аналізу цілісного і неподільного предмета;

- „акцентування”, тобто спеціальна фіксація найсуттєвішого в образі

[44,59,231,241,287].

Отже, сутність образного мовлення зводиться до того, що це специфічний, складний процес відображення за допомогою уяви у свідомості особи – мовця дійсності у вигляді конкретних чуттєвих уявлень. Як бачимо, для побудови зв'язного висловлювання в самостійній ігровій діяльності дитини потрібно мати певний життєвий досвід, необхідний лексичний запас, образні звороти, вміння будувати різного типу речення, добре розвинену мовну пам'ять і мовну спостережливість.

При організації експериментального дослідження ми враховували наукові доробки вчених (А.М.Богуш, Г.І.Григоренко, Р.Й.Жуковська, Є.В.Зворигіна, С.Л.Новосьолова, В.І.Яшина та ін.) щодо стадійного характеру загальної активності дітей у грі, які були нами використані для виокремлення стадій розвитку мовленнєвої активності в мовленнєво-ігровій діяльності.

Якщо розглядати Базовий компонент дошкільної освіти як теоретичну концептуальну основу державних вимог до мінімального необхідного рівня освіченості випускника дошкільного закладу, то саме під тим кутом зору ми розглядали і рівень мовленнєвої освіченості і вихованості дошкільнят. Базовий компонент мовленнєвого розвитку є кінцевим результатом розвитку на етапі дошкільного дитинства, комплексною характеристикою мовної поведінки дитини. Він виявляється у загальній культурі мовленнєвого спілкування, що є кінцевою метою у роботі з розвитку мовлення. Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти змістовим аспектом і кінцевим результатом мовленнєво-ігрової діяльності виступають різні види компетенції дітей. У педагогічній літературі подекуди рівнозначно використовують термін „компетенція" і „компетентність". За словником, „компетентність (компетентний)" тлумачиться як наявність знань, що дозволяють висловлювати свій погляд на щось, свою авторську думку у конкретній справі. „Компетенція" – обізнаність особи в певній галузі. Відтак, ураховуючи вік дітей (дошкільний) ми будемо оперувати надалі терміном „компетенція", який задіяно і в державному стандарті мовної освіти дошкільників. Оскільки предметом

дослідження виступило зв'язне мовлення ми орієнтувалися на сформованість у дітей діамонологічної компетенції, яка передбачає розуміння дітьми зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертання із запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різного типу розповіді: описи, сюжетні, творчі, міркування, пояснення; застосовувати набуті знання в ігровій діяльності [27].

Нами було визначено поняття „мовленнєво-ігрова компетенція" – це комплексна характеристика особистості, полікомпонентний утвір, чинниками якого виступають діалогічна, монологічна, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, оцінно-етична, театрально-ігрова та ігрова компетенції.

Когнітивно-мовленнєва компетенція означає наявність певних знань у дитини з розвитку мовлення з різних розділів (словник, зв'язне мовлення, звукова культура, граматична будова) у межах програми вікової групи і здатність застосувати здобуті знання в ігровій діяльності.

Виразно-емоційна компетенція – вміння емоційно виконувати ігрові дії, емоційно передавати їх зміст у мовленні, дотримуючись адекватних засобів виразності; вдало поєднувати мовні та немовні засоби виразності, розігруючи різні ролі в ігровій діяльності.

Оцінювально-етична компетенція – це здатність дитини свідомо аналізувати поведінку однолітків, взаємовідносини під час мовленнєво-ігрової діяльності, вміння висловлювати своє ставлення до них, мотивувати свої моральні та естетичні оцінки.

Театрально-ігрова компетенція передбачає наявність у дітей вмінь і навичок самостійно розігрувати зміст знайомих художніх творів у театралізованих іграх, іграх-драматизаціях, іграх за сюжетами літературних творів, інсценувати твори в театральних виставах [46].

Ігрова компетенція – це сформованість у дітей ігрових дій, ініціативність, самостійність дітей в ігровій діяльності; творче відображення реальних і казкових ситуацій; ініціювання і розгортання ігрового задуму і сюжету гри; вміння об'єднуватись з однолітками на основі ігрового задуму, рольової

взаємодії, особистих уподобань; дотримання норм та етикету спілкування .

Викладені вище теоретичні позиції дослідження слугували основою для побудови експериментального дослідження щодо розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво - ігровій діяльності.

Започатковуючи експериментальне дослідження, нами було визначено показники і критерії розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності.

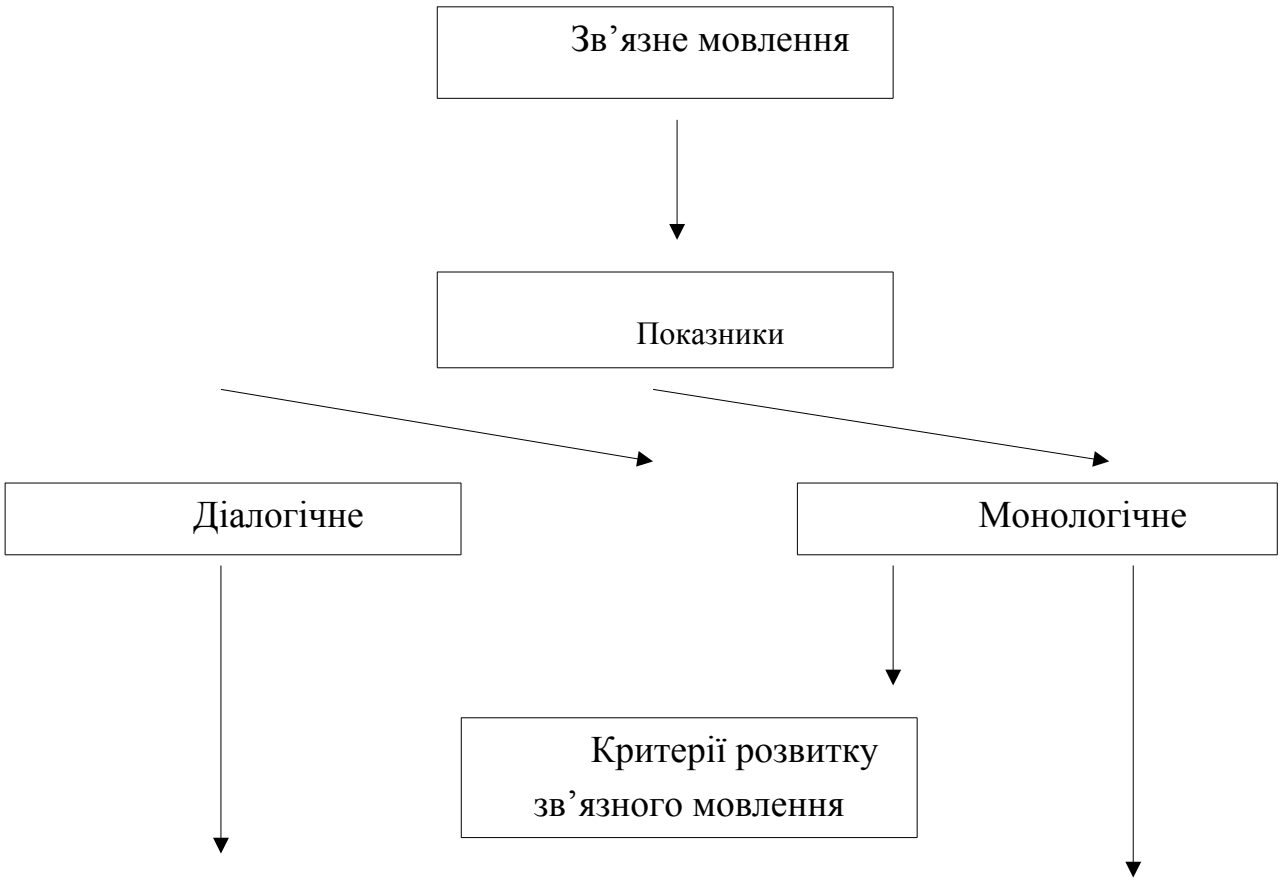
Було виокремлено три показники – діалогічна, монологічна та ігрова компетенції (див. схему 5.1 і 5.2.).

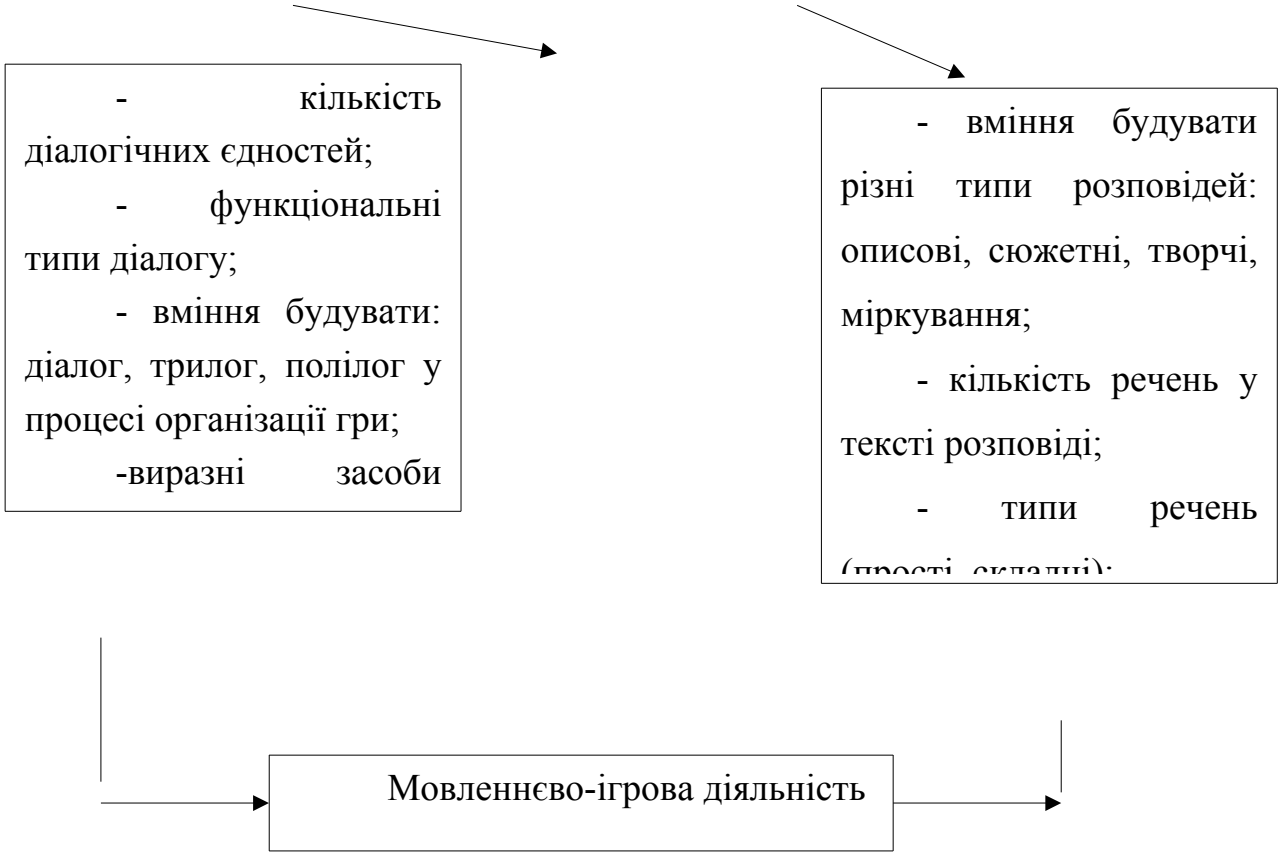
Критеріями діалогічної компетенції виступили:

- кількість діалогічних єдностей в ігровій ситуації;
- функціональні типи діалогу, які дитина використовує у грі;
- вміння будувати: діалог, трилог, полілог у процесі організації гри;
- виразні засоби (мовні, немовні) мовлення в ігровій діяльності дітей.

Схема 5.1.

Структура діамонологічної компетенції дітей старшого дошкільного віку





Критеріями монологічної компетенції було обрано:

- вміння будувати у процесі мовленнєво-ігрової діяльності різні типи розповідей: описові, сюжетні, творчі, пояснювальні, міркування, які дитина використовує у грі;
- кількість речень у тексті розповіді, що супроводжує гру;
- типи речень (поширені, непоширені, прості, складні), – які дитина вживає у грі;
- наявність образних виразів у мовленні дітей в ігровій діяльності.

Критеріями ігрової компетенції було обрано:

- вміння дітей пояснити гру;
- самостійність та ініціативність в організації ігор та розгортання дітьми ігрового задуму і сюжету гри;
- творче відображення реальних і казкових ситуацій;
- дотримання мовленнєвого етикету спілкування (формули мовленнєвого етикету) у грі.

Схема 5.2.

Структура ігрової компетенції дітей старшого дошкільного віку



Відповідно до розроблених структурних компонентів мовленнєво-ігрової діяльності було започатковано експериментальну роботу для з'ясування наявного рівня сформованості в дітей діамонологічної та ігрової компетенцій в мовленнєво-ігровій діяльності.

5.3. Рівні сформованості зв'язного мовлення на констатувальному етапі експерименту

Метою констатувального експерименту було з'ясування вихідного рівня розвитку зв'язного мовлення у випускників старшої групи дошкільного закладу.

Експериментальна робота здійснювалась у старших групах на базі

дошкільних закладів № 3, 11, 29 м. Івано-Франківська, № 5, 8 м. Калуша, № 9, 11 м.Стрия, № 31, 88, 105, 127 м.Львова, №13,16,18,19,25,34,35,38 м.Тернополя, №4,21,29,40 м.Ужгорода, №5,9,16,18 м.Мукачева, №1,3 Виноградова, №1 м.Берегова, №2 м.Іршава, м.Одеса НВК №275 „Надія". На констатувальному етапі експерименту брало участь 400 дітей. У процесі константувального експерименту було зібрано 2000 протоколів виконання дітьми експериментальних завдань.

5.3.1. Щаблі сформованості діалогічної компетенції.

Започатковуючи констатувальний етап експерименту, нами до кожного з показників і його критеріїв були дібрані експериментальні завдання. Опишемо їх.

Показник: діалогічне мовлення

Критерій: кількість діалогічних єдностей

Завдання: „Подарунок на день народження"

Мета: з'ясувати вміння дітей будувати діалогічні єдності (діалог) в ситуації „розмова по телефону".

Матеріал: телефон.

Процедура виконання: Вихователь пропонує дітям послухати розповідь: „Це було весняного дня. В одному будинку жили діти: Петрик, Галинка, Івасик, Тарас, Олег. Вони були друзями. Завтра у Галинки були уродини. Вона запросила всіх друзів до себе на гостини. – Що ж мені подарувати Галинці? – вголос сам до себе промовив Петрик. Хлопчик вирішив зателефонувати Тарасику, щоб довідатись, чи той придбав подарунок, а якщо ні, то піти разом у крамницю, щоб купити для Галинки подарунок. Петрик набрав номер телефону і почав розмову..." Вихователь пропонує дитині взяти на себе роль Петрика і зателефонувати Тарасу (Івасику, Олегу).

Критерій: вміння будувати діалог, трилог, полілог

Завдання 1. Зустріч трьох друзів

Мета: з'ясувати вміння дітей будувати діалогічні єдності у трилозі в ситуації „зустріч трьох друзів".

Процедура виконання. Вихователь продовжує розповідь: „Тарасик запропонував Петрику зустрітись з ним і Олегом, щоб домовитись, який подарунок вони подарують Галинці. Хлопчики зустрілись і почали розмову...” Вихователь пропонує трьом дітям обрати ролі Петрика, Тарасика і Олега і розпочати розмову – обговорення подарунку для Галинки.

Завдання 2. В іграшковій крамниці

Мета: з’ясувати вміння дітей вести полілог у ситуації „вибір подарунку”.

Матеріал: іграшкова крамниця, іграшки, подарункові предмети, каса.

Процедура виконання: розповідь вихователя: „Довго діти обмірковували, що подарувати Галинці і вирішили запросити ще й Івасика і купити один подарунок від усіх друзів Галинки. Діти домовились зустрітися в іграшковій крамниці...” Влаштовується іграшкова крамниця: діти виконують ролі: Петрика, Івасика, Олега, Тарасика і продавця, касира.

Вихователь: „Зустрілися діти всі разом і пішли до крамниці. Ой, стільки іграшок, гарних речей. Діти спочатку привіталися з продавцем, розглядали подарунки, обговорювали, прицінювались, просили поради у продавця, що їм купити. Зараз, діти, ми пограємо в гру „В іграшковій крамниці””. Вихователь розподіляє ролі, починається гра.

Завдання 3. На гостинах

Мета: виявити вміння дітей вести полілог у ситуації „вітання”.

Матеріал: святково прибраний стіл, подарунки.

Процедура виконання. Вихователь: „Друзі вийшли із крамниці задоволені. Адже у них такі красиві подарунки. Хлопці пішли відразу вітати дівчинку. Галинка вже чекала гостей...” Вихователь пропонує відтворити розмову дітей, які прийшли в гості на День народження Галинки.

Критерій: функціональні типи діалогу

Завдання 1. Пізнайко на гостинах у дітей

Мета: з’ясувати вміння дітей будувати такі типи діалогу, як запитання – відповідь.

Матеріал: лялька – Пізнайко, картинки із зображенням тварин.

Процедура виконання. Вихователь: „До нас завітав Пізнайко, він приніс із собою дуже багато різних картинок. Пізнайко пропонує пограти в таку гру: кожна пара дітей одержує по 5 картинок (кожна дитина). Спочатку перша дитина показує своєму партнеру свої картинки. До кожної картинки продумує якомога більше запитань, щоб дізнатися все-все про тваринку. А потім друга дитина показує свої картинки і запитує про своїх тварин. Виграє той, хто більше сформулює запитань до кожної картинки.

Завдання 2. Запитай, що незрозуміло

Мета: з'ясувати вміння дітей будувати діалог типу: повідомлення – запитання, спонукання – повідомлення.

Матеріал: лялька – Пізнайко, листи – загадки з незакінченим текстом.

Процедура виконання. Вихователь повідомляє, що Пізнайко приніс багато листів, які він одержав від своїх друзів. Це не прості листи, а листи – загадки, відгадати які вам допоможуть ваші запитання. Якщо ви правильно продумаєте запитання, ви легко відгадаєте загадку. Наприклад: лист – загадка „У лісі". „Івасик заблукав у лісі, він швидко біг вперед, але ліс став ще більш густим і темним. Івасик не помітив, як потрапив у справжні лісові хащі. Раптом щось тріснуло, хлопчик озирнувся і побачив, що із хащів визирає морда.... Хлопчик завмер. Якого звіра побачив Івасик?" Дітям пропонується звернутись із різними уточнювальними запитаннями про тварину.

Завдання 3. Подорож до цирку

Мета: з'ясувати вміння дітей будувати діалоги типу: діалог-домовленість, діалог-розпитування, обмін враженнями, діалог-обговорення.

Матеріал: іграшка - цирковий клоун, іграшковий телефон, афіша, фотографії.

Процедура виконання. Вихователь повідомляє дітям, що до них у гості прийшов клоун з цирку. Він приніс афішу-запрошення та фотографії з виступами акробатів – і клоунів. Одне запрошення для двох дітей. Тому необхідно спочатку домовитись, з ким би ви хотіли піти, про зустріч з другом по телефону, розпитати у клоуна, де розмістився цирк і як туди можна

потрапити. Варіант а) вихователь пропонує парі дітей по телефону домовитись про зустріч та поїздку до цирку. Діти по телефону ведуть між собою діалог; варіант б) вихователь пропонує дітям по-черзі розпитати у клоуна, як можна потрапити до цирку; варіант в) пригадати попередню поїздку до цирку і поділитися враженнями від побаченого з товаришем; варіант г) вихователь пропонує дітям розглянути картинки, на яких зображені повітряні акробати, і клоуни, розповісти про їхню професію, яка з цих професій дітям подобається, чому.

Критерій: виразні засоби мовлення

Завдання: Допоможемо Незнайці

Мета: з'ясувати вміння дітей користуватися мовними і немовними засобами виразності.

Матеріал: лялька Незнайка.

Процедура виконання. Вихователь повідомляє дітям, що до них на гостини завітав Незнайко. Його посилають на планету „Сиріус". Незнайко знає, що спілкуватися голосом він не зможе, оскільки на цій планеті всі спілкуються жестами, а він не вміє. Тому Незнайко просить вас навчити його розмовляти без слів, тобто жестами і мімікою. Варіант а) Незнайко просить дитину показати йому жестами: вітання, запрошення, подяку, заборону, прощання, прохання; варіант б) мімікою показати, що вона радісна, здивована, сумує, боїться, гнівається і т. ін.; в) діти мімікою і жестами будують діалог за ситуаціями: „Зустріч друзів на вулиці", „В аптеці", „У крамниці", „В автобусі" і т. ін.; варіант г) Незнайко пропонує дітям показати, як правильно вимовляти речення – звертання і відповіді на запитання на планеті Земля з різною інтонацією (окличною, питальною, розповідною), різною силою голосу, логічним наголосом і т. ін.

Відтепер розглянемо результати виконання дітьми завдань за першим показником „Діалогічна компетенція".

Критерій: кількість діалогічних єдностей

Кількісні дані вживання дітьми діалогічних єдностей подано в таблиці

5.6.

Таблиця 5.6.

Вміння дітей вести діалог і будувати діалогічні єдності (%)

Групи	Вели діалог	Відмовились вести діалог	Кількість діалогічних єдностей						
			1	2	3	4	5	6	**7**
ЕГ	86	14	-	36	26	12	8	2	2
КГ	84	16	-	36	28	10	6	2	2

Як засвідчує таблиця, найбільша кількість діалогічних єдностей, які ми зафіксували в ході діалогу, дорівнювала 7 (по 2% в експериментальній і контрольній групах). Діалог, який містив 6 діалогічних єдностей, також побудували по 2% дітей в експериментальній і - контрольній групах; 5 діалогічних єдностей було виявлено у 8% дітей експериментальної і 6% - контрольної групах; 4 діалогічні єдності нараховувались у 12% дітей експериментальної та 10% дітей контрольної груп. 3 діалогічні єдності було відзначено в діалогах 26% дітей експериментальної та 28% - контрольної груп, 2 діалогічні єдності було в обох групах по 36% дітей. Зауважимо, що 14% дітей експериментальної та 16% - контрольної груп відмовились вести діалог. Наводимо окремі приклади виконання дітьми завдань. У діалозі брали участь діти контрольної групи: Андрій Д., Ігор В.:

Петрик (Андрій Д.): - Алло!

Тарасик (Ігор В.): - Ну-у.

Петрик: - Тарасику, це ти!

Тарасик: - Так.

Петрик: - Ти мене впізнав?

Тарасик: - Ну.

Петрик: - Це я. Знаєш що я хочу сказати?

Тарасик: - Ну що.

Петрик: - Підеш зі мною купити подарунок?

Тарасик: - Ага, давай.

У діалозі брали участь діти експериментальної групи: Віталік С., Роман І.:

Петрик (Віталік С.): - Алло! Хто говорить? Івасик?

Івасик (Роман І.): - Так. Я Івасик.

Петрик: - Ти вже купив подарунок?

Івасик: - Кому?

Петрик: - Галинці.

Івасик: - Ні.

Петрик: - Я теж.

Отже, як бачимо у діалозі діти використовували 2-3 діалогічні єдності, відповіді були короткими, переважали прості типи діалогічних єдностей.

Критерій: вміння будувати діалог, трилог, полілог

Кількісні дані вміння дітей будувати діалог, трилог, полілог подано в таблиці 5.7.

Таблиця 5.7.

Вміння дітей будувати діалог, трилог, полілог (%)

Група	Форми діалогічного мовлення					
	діалог	відмовились	трилог	відмовились	полілог	відмовились
ЕГ	86	14	24	76	18	82
КГ	84	16	26	74	12	88

Як засвідчує таблиця, найлегшою формою спілкування виявився діалог, який, як і в попередньому завданні, змогли побудувати 86% дітей експериментальної і 84% - контрольної груп. Відмовилися будувати діалог 14% дітей контрольної і 16% - експериментальної груп. Значно важче виявилося дітям вести розмову з трьома і більше партнерами у спілкуванні. Так,

правильно виконати завдання – розмова між трьома особами (трилог) змогли тільки 24% дітей експериментальної і 26% - контрольної груп. Відмовились брати участь у розмові чи просто мовчали 76% дітей експериментальної і 74% - контрольної груп. Проілюструємо прикладами. (У розмові брали участь діти контрольної групи: Ігор П., Микола С., Вітя Ш.).

Тарасик (Ігор П.): Ну, що ми будемо дарувати Галинці, хлопці.

Олег (Вітя Ш.): Не знаю.

Івасик (Микола С.): Пішли подивимося.

Тарасик: Ми купимо один подарунок якийсь красивий.

Олег: Ні, я сам хочу.

Івасик (мовчить).

Тарасик (звертається до Івасика) А ти як?

Івасик (знизує плечима, мовчить).

Тарасик: Ну, тоді пішли до крамниці, там подивимось. (Івасик і Олег мовчки ідуть за Тарасиком).

Як бачимо з описаного прикладу, діалогічна розмова між трьома особами не вийшла. Ініціатором розмови був Ігор П. (Тарасик). Інші діти переважно мовчали.

Вміння брати участь у груповій бесіді (полілог) виявили тільки 18% дітей експериментальної і 12% - контрольної груп. Більшість дітей (82% - в експериментальній і 88% - у контрольній групі) або мовчали, або ж обмежилися жестами чи окремими коротенькими репліками. Проілюструємо прикладами. Ситуація: розмова у крамниці. Беруть участь діти експериментальної групи: Тарасик (Максим О.), Івасик (Олег С.), Олег (Юра П.), продавець (Ірина Н.), касир (Юля Р.).

Олег: Пішли хлопці до крамниці.

Івасик: Пішли (Зайшли у крамницю).

Олег (до продавця): Нам треба купити подарунок на день народження Галинці (Івасик і Тарасик мовчать).

Продавець: Що ж ви хочете купити, хлопці?

Тарасик: Іграшку якусь.

Продавець: Вам одну на всіх іграшку чи кожному?

Івасик: Знизує плечима, мовчить.

Олег: Хлопці, ви чого мовчите? Вибирайте собі. (До продавця) Покажіть мені зошит і ручку.

Продавець: А тобі що? (Звертається до Тарасика).

Тарасик: Ведмедика (Бере в руки).

Продавець: А ти що хочеш, хлопчику? (до Івасика).

Івасик: Що-небудь.

Олег: Так, хлопці, купуємо всі великого ведмедя. (Хлопчики мовчки хитають головою на згоду).

Продавець: Платіть гроші в касу. (Олег платить гроші мовчки. Діти беруть іграшку і виходять з крамниці).

Наведений приклад засвідчує невміння дітей будувати полілог, вести групову бесіду. В означеній ситуації лідером виявився Олег, інші діти не підтримували розмову ні між собою, ні з продавцем і касиром. Не користувалися діти, як з'ясувалось, і елементарними формами мовленнєвого етикету: вітання, прощання, прохання, подяки.

Критерій: функціональні типи діалогу

Кількісні дані щодо вміння дітей будувати різні типи діалогічних єдностей подано в таблиці 5.8.

Як засвідчує таблиця, діти вміють будувати діалогічні єдності типу „запитання – відповідь" (82% дітей експериментальної та 84% дітей контрольної груп). 18% дітей експериментальної та 16% дітей контрольної груп

Таблиця 5.8.

Типи діалогічних єдностей (%)

	Запитання – відповідь	Повідомлення - запитання	Спонукання - повідомлення

Група	Правильно	Частково	Відмовилась	Правильно	Частково	Відмовилась	Правильно	Частково	Відмовилась
ЕГ	82	18	-	26	56	18	86	66	26
КГ	84	16	-	24	58	18	64	64	30

виконали завдання частково правильно, з деякими помилками, які зроблені здебільшого під час побудови запитання. Наприклад: Оленка В. І Леся А. (експериментальна група, картинка із зображенням зайчика):

Оленка: - Кого я показую?

Леся: - Зайчика.

Оленка: - Якого він кольору?

Леся: - Сірого.

Оленка: - Він пухнастий?

Леся: - Так.

Оленка: - Зайчик їсть моркву?

Леся: - Так.

Картинка із зображенням ведмедика. Віталій Д., Наталочка О., контрольна група:

Віталій: - Що це?

Віталій: - Де він живе?

Наталочка: - Ведмедик.

Наталочка: - У лісі.

Віталій: - Яка у нього шерсть?

Наталочка: - Коротка.

Віталій: - Він любить мед?

Наталочка: - Так.

Як бачимо, діти будують між собою лише прості типи діалогічних

єдностей запитання-відповідь. Леся А. і Наталочка О. відповідають на запитання коротко, здебільшого одним словом, не використовуючи поширені речення.

У 26% дітей експериментальної та 24% - контрольної груп було відзначено правильну побудову діалогічних єдностей типу повідомлення-запитання. З деякими неточностями завдання виконали 56% дітей експериментальної та 58% дітей контрольної груп. Помилки допускались як у повідомленні, так і в запитаннях. Проілюструємо прикладом. Настя К.(КГ): „Це був хижий звір? Якого кольору шерсть? Вушка у нього довгі?". Руслан І.(ЕГ): „Івасик дуже злякався? Це великий звір? Шерсть довга? Хвіст пухнастий?". Зовсім відмовились виконувати завдання по 18% дітей експериментальної та контрольної груп. 8% дітей експериментальної та 6% - контрольної груп змогли правильно побудувати діалогічну єдність спонукання - повідомлення. З помилками завдання виконали 66% дітей контрольної та 64% дітей експериментальної груп. Проілюструємо прикладом. Так, на прохання експериментатора (показує картинку "На річці") звернутись до Пізнайка з пропозицією, Толя П. (ЕГ) сказав: "Діти купаються у річці". На пропозицію поїхати в зоопарк Олена Д.(КГ) не погодилась: „Ні, сьогодні не можна. Поїдемо іншим разом". Зовсім відмовились виконувати завдання 26% дітей експериментальної та 30% - контрольних груп. Кількісні дані вміння дітей будувати діалоги певних функціональних типів подано в таблиці 5.9.

Як засвідчує таблиця, діти найкраще будують діалог – домовленість – по 70% дітей у контрольній і експериментальній групах. 30 % дітей в обох групах виконували це завдання з допомогою експериментатора, допускали помилки, переривали діалог. Наприклад: Сашко В., Ігор Д. (ЕГ):

Сашко: - Алло! Це Ігор!

Ігор: - Так.

Таблиця 5.9.

Функціональні типи діалогу (%)

Група	Функціональні типи діалогу							
	Домовленість		Розпитування		Обмін враженнями		Обговорення	
	Правильно	Частково	Правильно	Частково	Правильно	Частково	Правильно	Частково
ЕГ	70	30	40	60	20	80	8	92
КГ	70	30	38	62	18	82	10	90

Сашко: - Ти хочеш поїхати до цирку?

Ігор: - Так.

Сашко: - Давай зустрінемось.

Ігор: - Думаю, краще зустрітись на подвір’ї.

Сашко: - Я прийду.

Ольга А., Марійка Р. (КГ):

Ольга: - Алло!

Марійка: - Я слухаю.

Ольга: - Ти поїдеш до цирку?

Марійка: - Хочу піти.

Ольга: - Де ми зустрінемось?

Марійка: - Давай на зупинці автобуса.

Ольга: - Ти чекай на мене, я обов’язково прийду.

Отже, з діалогів видно, що обом парам дітей вдалось домовитись про зустріч. У процесі діалогу Ігор Д. та Марійка Р. Висловили свою думку з приводу того, де краще їм зустрітись.

У 40% дітей експериментальної та 38% контрольної груп була відзначена правильна побудова діалогу – розпитування. З деякими неточностями виконали завдання 60% дітей експериментальної та 62% дітей контрольної груп; діти

здебільшого переходили від діалогу розпитування до простої розповіді. Проілюструємо прикладом. Віталій Ш. (КГ):

Віталій: - Туди треба їхати автобусом?

Клоун: - Так, потрібно спочатку їхати автобусом.

Віталій: - Добре. Я візьму фотоапарат, буду фотографувати.

Оленка Б.(ЕГ):

Оленка: - Скажи як мені потрапити до цирку? Це, напевне близько.

Клоун: - Потрібно їхати спочатку автобусом.

Оленка: - Я поїду з мамою, бабусею, братиком. Минулого року ми теж їздили до цирку.

Отже, як бачимо, Віталій Ш. Та Оленка Б. не зуміли побудувати діалог-розпитування, одразу перейшли до розповіді.

Щодо побудови діалогу „обмін враженнями", то 20% дітей експериментальної і 18% - контрольної груп виконали завдання правильно. У діалогах більшості дітей (80% експериментальної і 82% контрольної груп) були допущені помилки. Проілюструємо прикладами: Володя М., Сашко Б. (ЕГ):

Володя: - Минулого разу я бачив дресированих кішок (Пауза).

Сашко: - Вони стрибали через вогняне кільце?

Володя: - Ні. Вони гралися з м'ячем.

Сашко: - А я їздив до цирку із сестричкою, їй було весело. Нам сподобалось.

Даринка З., Настя Ш.(КГ):

Даринка: Я була у цирку з бабусею.

Настя: - А я з татом.

Даринка: - Ми бачили дресированих ведмежат.

Настя: - А я з клоуном фотографувалась.

Даринка: - Я хочу ще поїхати до цирку.

Як бачимо, діалог між хлопцями Володею М. та Сашком Б. був досить короткотривалий. Володя спочатку намагався поділитися своїми враженнями із Сашком, проте той не підтримав товариша і діалог закінчився. Водночас

дівчата Дарина З. та Настя Ш. навіть не намагались поділитись своїми враженнями.

Під час побудови діалогів–обговорення лише 8% дітей експериментальної та 10% - контрольної груп правильно виконали завдання. Решта 92% дітей експериментальної і 90% - контрольної груп не змогли виконати завдання. Їхні діалоги містили одну-дві репліки. Якщо такий діалог продовжувався, то він не відповідав діалогу означеного функціонального типу. Наприклад: Христинка Р.(КГ): „Це клоун. Він смішний... Я не хочу бути клоуном”. Тарас Г.(ЕГ): „ Ці акробати дуже сміливі. Вони гарно стрибають. Можуть ходити по шнуру”. Василько Ф.(КГ): „Мені подобається професія клоуна. Його всі люблять”. Отже, як бачимо, будувати діалоги-обговорення дітям не вдалося. Їх відповіді зводились до простих розповідей.

Критерій: виразні засоби мовлення

Кількісні дані використання дітьми старшого дошкільного віку невербальних засобів виразності мовлення подано в таблиці 5.10.

Таблиця 5.10.

Використання дітьми невербальних засобів виразності мовлення (%)

Групи	Жести									Міміка				
	Комунікативні					Описово зображувальні								
	Вітання	Запрошення	Подяка	Заборона	Прощання	Повністю	Частково	Відмовились		Радість	Сум	Подив	Гнів	Страх
ЕГ	72	76	52	28	28	62	30	60	80	82	70	28	54	32
КГ	74	70	64	26	20	70	30	62	60	80	70	18	14	58

Як засвідчує таблиця, діти старшого віку зазнають значних труднощів у

використанні комунікативних жестів. Так, в обох групах не було виявлено жодної дитини, яка б відтворила всі запропоновані нами жести (вітання, подяку, заборону, прощання). Найбільш високий показник володіння комунікативними жестами було виявлено в умінні дітей відтворювати вітання (72% - в експериментальній та 74% в контрольній групах). Решта дітей – 28% експериментальної та 26% - контрольної груп - не змогли показати означений жест, діти просто розмахували руками, показували будь-який рух.

68% дітей експериментальної та 70% - контрольної груп змогли правильно показати жести прощання. Водночас, відзначимо, що діти, показуючи цей жест, здебільшого прощалися за допомогою жеста рукою "па-па**",** 32% дітей експериментальної та 30% - контрольних груп йшли, не прощаючись. У 56% дітей експериментальної та 60% контрольної груп було відзначено правильний показ жесту запрошення. Діти запрошували Незнайку до себе, пропонували сісти на стільчик. Решта дітей 44% - експериментальної і 40% контрольної груп – не змогли відтворити жест запрошення. Щодо жестів подяки та заборони, то нами було виявлено лише 22% і 28% дітей експериментальної і відповідно – 24% і 26% дітей контрольної груп, які показали означені жести. За результатами досліджень, описово-зображувальними жестами володіли тільки 32% дітей експериментальної та 30% - контрольної груп, вони відтворили все, що було написано в листах. Частково відтворили рухи 60% дітей експериментальної та 62% - контрольної груп. Наприклад. Незнайко зачитав лист із ситуацією „Зустріч друзів на вулиці”. Діти попарно відтворювали ситуацію, користуючись лише мімікою і жестами. 8% дітей експериментальної та 6% - контрольної груп відмовились від завдання, вони не змогли відтворити текст жестами.

Як засвідчують дані таблиці, щодо відтворення міміки, то 82% дітей експериментальної і 80% - контрольної груп правильно відтворювали радість; 72% дітей експериментальної та 70% - контрольної груп відтворили сум. 58% дітей експериментальної та 54% дітей контрольної груп правильно відтворили - гнів. Поряд з мімікою обличчя деякі діти використовували жести (розмахували

руками, тупали ногами). Міміку страху вдалося відтворити 34% дітей експериментальної та 38% - контрольної груп. І лише 20% дітей експериментальної та 18% - контрольної груп відтворили міміку подиву. Кількісні дані щодо використання дітьми мовних засобів виразності подано в таблиці 5.11.

За даними таблиці ми бачимо, що всі діти (100%) в обох групах змогли відтворити розповідну інтонацію в реченнях, які їм пропонувались. Відносно легко більшість дітей (76% - ЕГ і 78% - КГ) правильно промовили речення з окличною інтонацією. Значно важчим, як це видно з таблиці, виявилось завдання на відтворення питальної інтонації. Правильно промовили речення тільки 48% дітей експериментальної і 50% контрольної груп.

Таблиця 5.11.

Використання дітьми мовних засобів виразності (%)

Група	Мовні засоби виразності						
	інтонація			сила голосу			логічний наголос
	окличн а	питальн а	розпо-відна	голосно	тихо	пошепки	
ЕГ	76	48	100	96	80	26	22
КГ	78	50	100	94	78	28	20

Значно кращими показниками було відзначено відтворення дітьми сили голосу: „голосно” промовили речення 96% дітей експериментальної і 94% - контрольної груп і „тихо” – відповідно 80% і 78% дітей. Щодо завдання промовити речення (вести діалог) „пошепки”, то виконали правильно завдання 26% дітей експериментальної і 28% - контрольної груп. Діти намагалися розмовляти або голосно, або тихо і сміялися, що пошепки розмовляти „у них не виходить”. Найважчим для дітей виявилося завдання промовити слова в реченні з різним акцентним навантаженням. Це завдання виконали тільки 22%

дітей експериментальної і 20% - контрольної груп.

На основі зазначених критеріїв нами було визначено чотири щаблі розвитку діалогічної компетенції: високий, достатній, середній, низький. Дамо характеристику означеним щаблям.

Високий щабель. Дитина активна у спілкуванні, вміє слухати і розуміє мовлення, будує спілкування з урахуванням ситуації. Діалог довготривалий. Кількість діалогічних єдностей 7-8. Самостійно формулює запитання, відповідає поширеними реченнями на запитання товариша, використовуючи різні типи діалогічних єдностей: запитання-відповідь, повідомлення-запитання, спонукання-повідомлення; функціональні типи діалогу: домовленість, розпитування, обмін враженнями та обговорення. Вміло поєднує мовні та немовні засоби виразності; вміє будувати трилог, полілог, підтримувати групову бесіду.

Достатній щабель. Дитина вміє слухати і розуміє мовлення, бере участь у спілкуванні. Складає діалог без допомоги експериментатора. Діалог тривалий за структурою. Кількість діалогічних єдностей 5-6. Користується такими функціональними типами діалогів, як: домовленість, розпитування, обмін враженнями та діалогічних єдностей: запитання – відповідь, повідомлення – запитання. Вміє користуватись невербальними засобами виразності, володіє інтонацією та силою голосу, будує трилог.

Середній щабель. Дитина бере участь у спілкуванні здебільшого за ініціативою інших. Діалог будує з допомогою експериментатора, використовуючи прості, короткі однослівні речення. Діалог короткотривалий. Кількість діалогічних єдностей 3-4. Правильно будує прості типи діалогічних єдностей: запитання – відповідь, повідомлення – запитання та діалогів: домовленість, розпитування. Володіє розповідною інтонацією та найбільш поширеними невербальними засобами виразності.

Низький щабель. У дитини відсутня самостійність та ініціативність у побудові діалогів, постійно потребує допомоги експериментатора. Відповідає одним словом, не вміє правильно сформулювати запитання. Кількість

діалогічних єдностей 1-2. Використовує простий тип діалогічних єдностей: запитання - відповідь. Не вміє користуватися мовними засобами виразності. Невербальні засоби виразності використовує рідко. До низького рівня ми віднесли також дітей, які зовсім відмовились вести діалог.

Кількісні дані щаблів розвитку діалогічної компетенції на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 5.12. Щаблі розвитку діалогічного мовлення вираховувались нами за сумою усереднених даних результатів виконання дітьми завдань за кожним критерієм діалогічного мовлення. Як засвідчує таблиця, на високому щаблі розвитку діалогічної компетенції мовлення перебувало по 14% дітей експериментальної і контрольної груп. На достатньому щаблі було виявлено 20% дітей експериментальної та 18% дітей контрольної груп.

Таблиця 5.12.

Щаблі розвитку діалогічної компетенції старших дошкільників (%)

Група	Щаблі сформованості діалогічної компетенції			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕГ	14	20	30	36
КГ	14	18	32	36

На середньому щаблі розвитку знаходилося 30% дітей експериментальної та 32% дітей - контрольної груп. На низькому щаблі виявилося по 36% дітей експериментальної та контрольної груп. Отже, одержані дані засвідчили низькі результати щодо володіння дітьми діалогічним мовленням в ігрових ситуаціях.

5.3.2. Щаблі сформованості монологічної компетенції.

Показник: монологічне мовлення

Критерії: - вміння будувати різні типи розповідей;

- **кількість речень у тексті розповіді;**
- **типи речень (прості, поширені, складні);**

- **наявність образних виразів у тексті розповіді.**

Завдання: Конкурс найкращої розповіді

Мета: виявити вміння дітей складати різні типи розповідей: сюжетні, творчі, описові, розмірковування.

Матеріал: лист із країни „Веселих чоловічків", картинки (сюжетні, предметні), іграшки (образні).

Процедура виконання: Вихователь повідомляє дітей, що до них надійшов лист із країни „Веселих чоловічків", ось що вони пишуть: „Любі малята! Запрошуємо вас до нашої країни на свято „Рідної мови". Потрапити на свято можуть лише ті діти, які витримають конкурс на найкращу розповідь і виконають усі наші завдання". Вихователь показує конверт, в якому дітям пропонується виконати різні завдання.

Варіант 1. Склади розповідь: вихователь показує дітям картинки із зображенням різних сюжетів і пропонує скласти розповідь, дати їй назву.

Варіант 2. Склади казку: вихователь дає дитині 3 предметні картинки із зображенням тварин і пропонує скласти казку, дати їй назву.

Варіант 3. Допоможи зайчисі: вихователь повідомляє дітей, що до них на гостини завітала зайчиха. Вона дуже засмучена, їй нічим годувати маленьких зайченят. З проханням допомогти їй, зайчиха звернулася до охоронця овочевої ланки. Охоронець пообіцяв дати їй тільки ті овочі, на які вона складе загадку. Зайчисі потрібно багато овочів, щоб дати кожному зайченяті. Сама вона не може виконати таке завдання, тому прийшла до вас просити допомоги. Зайчиха роздає дітям картинки із зображенням овочів і пропонує кожній дитині скласти загадку.

Варіант 4. Допоможи Незнайці

Мета: виявити вміння дітей самостійно планувати описову розповідь.

Матеріал: лялька Незнайка, картинки із зображенням народних іграшок.

Процедура виконання: Вихователь повідомляв дітей, що до них на гостини завітав Незнайка. Він приніс багато картинок із зображенням різних іграшок. Незнайка нам хоче розповісти про кожну з них і просить вашої допомоги.

Підкажіть, будь-ласка Незнайці про що він повинен сказати спочатку, що в середині розповіді і як закінчити свою розповідь. Незнайка показує кожній дитині картинку із зображенням іграшки, дитина складає для нього план-опису.

Варіант 5. Подорож у лісове царство

Процедура виконання: Вихователь повідомляв дітей, що до них прийшов лист від жителів лісового царства. Зачитує: "Дорогі малята. Вас усіх запрошуємо на свято у наше лісове царство. Потрапити до нас вам допоможе Чарівник, виконуйте всі його вказівки. Ми вас чекаємо на святі. Цар звірів - Лев".

Чарівник роздає дітям картинки із зображенням звірів, помахом палички Чарівника діти перетворюються у зображених звірят. Для того, щоб з'явилася стежка до лісового царства, їм потрібно описати себе.

Варіант 6. Спілкування з інопланетянином

Процедура виконання: вихователь: Сьогодні до нас на гостини завітав мешканець Космосу, інопланетянин (показує іграшку Космічного гостя). Пролітаючи над землею, Космічний гість бачив дивну країну, де люди зимою ходять легко вдягнені, ніколи не носять пальта і шуби. Він сфотографував цю країну (показує картини із зображенням Африки). У нього виникло запитання: "Чому в цій країні люди весь час ходять легко вдягнені?". Давайте разом поміркуємо. Переконати гостя зможе той, хто назве найбільше прикладів. (Кожна дитина повинна навести конкретні приклади і обґрунтувати їх).

Варіант 7. Яка найкраща пора року?

Процедура виконання: вихователь: Подорожуючи по нашій Землі, Космічний гість бачив різні пори року. Він довго розмірковував, яка ж найкраща пора року? Проте у нього нічого не вийшло. Давайте йому допоможемо. Яка ж пора року вам найбільше подобається і чому? Доведіть мені.

Варіант 8. Що таке дружба?

Процедура виконання: Космічний гість, перебуваючи на Землі, досить часто чув, що люди вживають слово "дружба". "Він запитує: "Що таке дружба?

Для чого вона людям?". Вихователь пропонує дитині розповісти гостю, що таке дружба і для чого вона потрібна? Проаналізуємо одержані результати. Кількісні дані щодо вміння дітей складати сюжетні розповіді подано в таблиці 5.13.

Таблиця 5.13.

Вміння дітей складати сюжетні розповіді (%)

Група	Вид розповіді				Назва розповіді	
	сюжетна за картинкою		творча розповідь		адекватна	випадкова
	самостійна	з допомогою	самостійна	з допомогою		
ЕГ	82	18	68	32	64	36
КГ	80	20	60	40	62	38

За даними таблиці, більшість дітей старшого дошкільного віку оволоділи вміннями самостійно складати сюжетні розповіді за картинками (82% - в експериментальній і 80% - у контрольній групах) та творчі розповіді, складання казок (68% - в експериментальній і 60% - у контрольній групах). Натомість ще значна частина дітей потребувала допомоги педагога: при складанні сюжетної розповіді за картинкою таких дітей було 18% - в експериментальній і 20% - контрольній групах; при складанні творчих розповідей – 38% дітей в експериментальній і 40% - у контрольній групах. Наприклад: Оля С. (ЕГ), сюжетна розповідь за картинкою: Тут діти (мовчить). **Що вони роблять?** – Поливають город, воду носять у відрах (мовчить). **Для чого вони воду носять?** – Щоб виросло все на городі.

Юра Б. (КГ), сюжетна розповідь за картинкою: Тут діти роздивляються іграшки. Іграшок дуже багато, різні іграшки (мовчить). **Що це таке? Куди прийшли діти?** – Магазин, вони купують іграшки.

Ала С. (ЕГ), творча розповідь: Котик і собака жили в одному дворі, ще ходив півень у дворі (мовчить). **Як вони жили між собою?** – Дружно. Їх

годувала дівчинка.

Не всі діти, як це видно з таблиці, змогли адекватно назвати свої розповіді, правильно виконали завдання 64% дітей експериментальної 62% - контрольної груп. У 36% дітей експериментальної і 38% - контрольної груп назва розповіді була випадковою, що не відповідала змісту складеної розповіді. Кількісні дані щодо вміння дітей складати описові розповіді подано в таблиці 5.14.

Таблиця 5.14.

Вміння дітей складати описові розповіді (%)

Група	Кількість виділених ознак			Уміння самостійно планувати свою розповідь	Структура і послідовність опису		
	1-2	3-4	5-6		Називає об’єкт, послідовність опису порушена	Називає об’єкт, зберігає послідовність, відсутнє закінчення	Називає об’єкт, зберігає послідовність опису, дає оцінку об’єкта
ЕГ	66	34	-	32	52	40	8
КГ	60	40	-	36	54	36	10

Як засвідчують дані таблиці, діти старшого дошкільного віку змогли назвати лише незначну кількість ознак предметів, які вони описували, від одного до двох в експериментальній групі 66%, і в контрольній 60% дітей. Решта дітей – 34% експериментальної і 40% - контрольної груп назвали від трьох до чотирьох ознак. Нами не було виявлено жодної дитини, як в експериментальній, так і в контрольній групах, яка б виділяла більше п’яти ознак предметів, що описувались. За результатами досліджень було виявлено,

що тільки 32% експериментальної і 36% контрольної груп змогли скласти план описової розповіді. Що до структурної побудови опису, то тільки 8% дітей в експериментальній та 10% - у контрольній групах структурно правильно побудували свою описову розповідь. Більшість дітей (в експериментальній - 52% і 54% у контрольній групах) називали об’єкт і намагались описати його, порушуючи при цьому послідовність опису, або тільки називали об’єкт. Описували об’єкт, дотримуючись структурних компонентів опису, проте не змогли дати йому оцінку (тобто був відсутній останній структурний компонент) 40% дітей експериментальної і 36% - контрольної груп. Кількісні дані щодо вміння дітей складати розповіді-розмірковування подано в таблиці 5.15.

Таблиця 5.15.

Вміння дітей складати розповіді – розмірковування (%)

Група	Наявність аргументів					Структура побудови		
	Відсутні	1	2	3	4 і більше	Твердження, докази не чіткі	Наявність тверджень, доказів, висновки відсутні	Наявність тверджень, доказів, висновки
ЕГ	10	50	32	8	-	80	20	-
КГ	10	48	30	12	-	78	22	-

За даними таблиці, діти старшої групи не змогли навести більше трьох аргументів у розповідях, які вимагали обґрунтування своїх тверджень. Таких дітей було лише 8% в експериментальній і 12% - у контрольній групах. Більшість дітей в експериментальній - 50% та контрольній – 48% змогли назвати тільки один аргумент, це здебільшого була відповідь типу: "Тому, що там тепло". 32% дітей експериментальної та 30% - контрольної груп скористались у розповіді двома аргументами, натомість міркування дітей були однотиповими: "Тому, що світить сонечко", "Тому, що ростуть пальми" і т. ін..

Не змогли обґрунтувати свою думку по 10% дітей як експериментальної, так і контрольної груп.

Що стосується структурної побудови розповіді-розмірковування, то нами не було виявлено жодної дитини, яка б структурно правильно побудувала свою розповідь. Висловлювали свою думку, наводили 1-2 докази, проте без висновків 20% дітей контрольної та 22% - експериментальної груп. Більшість дітей (80% в експериментальній і 78% в контрольній групах) не змогли структурно правильно побудувати розповідь-розмірковування. Проілюструємо прикладом. Так, на прохання експериментатора дати відповідь на запитання "Що таке дружба? Для чого вона потрібна людям?". Таня З.(ЕГ) відповіла: "Дружба є серед дітей. Це добре, коли діти дружать. Хлопчики дружать з дівчатками. Вони не б'ються". Оксана Д.(КГ) відповіла: „Дружба... це коли всі допомагають один одному". Миколка К. (КГ): „Дружба потрібна, щоб гратись разом, давати іграшки". Кількісні дані щодо кількості речень та їх структури у розповідях дітей подано в таблиці 5.16.

Таблиця 5.16.

Характеристика речень у зв'язних розповідях дітей (%)

Група	Характеристика речень								Образні вирази			
	кількість					типи речень						
	до 4	5				простості	складно-сурядні	складно-підрядні	1	2	3	відсутні
ЕГ	0	0			-	54	32	14				-
КГ	8	2				50	34	16				-

За результатами виконання дітьми всіх завдань нами були проаналізовані тексти їхніх розповідей щодо кількісної і якісної характеристики речень, з яких складалися дитячі розповіді. З'ясувалось, що у переважної більшості дітей в розповідях нараховувалося не більше 4 речень (80% дітей в експериментальній і 78% - у контрольній групах); розповіді із 5 речень було відзначено у 20% дітей

експериментальної і 22% - контрольної груп. Як засвідчили результати аналізу речень, більшість дітей використовували для побудови своїх розповідей прості (поширені і непоширені) речення: 54% дітей експериментальної і 50% - контрольної груп. Наприклад: Оленка Т.(ЕГ): „Це діти. Вони йдуть збирати горіхи. У них гарні кошики". Володя Р.(КГ): „Зараз осінь. У лісі гарно. Діти збирають листя, яке лежить на землі. Його тут багато". У розповідях 32% дітей експериментальної і 34% - контрольної груп було відзначено по одному – два складносурядних речень і в 14% дітей експериментальної і 16% - контрольної груп – складнопідрядні речення. Щодо образних виразів, то діти їх майже не вживали. Тільки у 6% дітей експериментальної і 2% - контрольної груп нами було відзначено по 1 образному виразу і у 2% дітей експериментальної групи – два образних вирази. Це здебільшого такі вирази, як „лисичка-сестричка", „зайчик-побігайчик", „котик-муркотик".

На основі одержаних кількісних даних за кожним критерієм розвитку монологічного мовлення нами було визначено середній кількісний показник щаблів розвитку монологічного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності: високий, достатній, середній, низький. Охарактеризуємо якісний аспект щаблів розвитку монологічного мовлення.

Високий щабель. Дитина вміє самостійно складати всі типи розповідей: сюжетні, творчі, описові, розмірковування; давати адекватну назву розповіді. Складає план своєї розповіді; дотримується композиційної структури побудови розповіді; виокремлює всі ознаки (до 7-8) предмета чи об'єкта опису; наводить адекватні аргументи щодо обґрунтування своїх доказів (до 5 і більше) у розповідях –розмірковування. Кількість речень у тексті розповіді до 10 і більше, при цьому використовує всі типи речень; наявні образні вирази (до 3 і більше) в тексті розповіді.

Достатній щабель. Дитина вміє складати різні за типом розповіді, дає адекватну назву розповіді. Складає план своєї розповіді; дотримується композиційної структури побудови розповіді; виокремлює до 5-6 ознак предмета або об'єкта опису; наводить до трьох аргументів у розповідях-

розмірковуваннях. Кількість речень у тексті розповіді 7-8; здебільшого вони прості та складносурядні; вживає в мовленні (1-2) образні вирази.

Середній щабель. Дитина складає здебільшого сюжетні та описові розповіді; дає випадкову назву розповіді; планує свою розповідь за допомогою вихователя; частково дотримується композиційної структури побудови розповіді; виокремлює 3-4 ознаки предмета або об'єкта опису. Кількість речень у тексті розповіді 5-6. Наявні паузи, незначні пропуски тексту. Речення здебільшого прості, відсутні образні вирази.

Низький щабель. Дитина зазнає значних труднощів під час складання різних типів розповідей, дає випадкову назву розповіді. Не вміє самостійно планувати свою розповідь; композиційна структура побудови розповіді порушена; виокремлює 1-2 ознаки об'єкта опису. Кількість речень у тексті розповіді до 4. Використовує прості непоширені речення, що межуються з довготривалими паузами та позбавлені образних виразів. Кількісні дані щаблів розвитку монологічної компетенції дітей подано в таблиці 5.17.

Таблиця 5.17.

Щаблі розвитку монологічної компетенції дітей старшої група (%)

Групи	Щаблі розвитку монологічної компетенції			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕГ	6	16	46	32
КГ	6	12	44	38

Як засвідчує таблиця, лише 6% дітей експериментальної і контрольної груп досягли високого щабля розвитку монологічної компетенції. Достатній щабель було відзначено у 16% дітей експериментальної і 12% - контрольної груп. Як бачимо, переважна більшість дітей перебувала на середньому щаблі розвитку монологічного мовлення (46% - в експериментальній і 44% - у контрольній групах). Низький щабель було зафіксовано у 32% дітей

експериментальних та 38% контрольних груп. Отже, аналіз експериментальних даних свідчить про те, що переважна більшість дітей старшого віку знаходиться на середньому і низькому щаблях розвитку монологічної компетенції. Дітям порівняно важко було складати творчі розповіді, будувати описи та міркування.

5.3.3. Щаблі розвитку ігрової компетенції у дітей старшого дошкільного віку.

Наступним етапом експериментальної роботи було з'ясування щаблів розвитку в дітей ігрової компетенції. Як і на попередньому етапі, до кожного критерію нами було розроблено низку завдань. Опишемо їх.

Критерії: вміння дітей пояснити гру; самостійність й ініціативність в організації ігор, розгортанні дітьми ігрового задуму, сюжету гри

Завдання: Подорож до країни ігор

Мета: з'ясувати вміння дітей самостійно відтворити текст гри, пояснити її іншим, організувати гру, розгортати сюжет гри.

Процедура виконання. Вихователь повідомляє дітям, що до них прийшов лист від господаря Країни ігор – Грайлика. Послухайте, що написав вам Грайлик. (Вихователь читає лист). - "Любі малята. У нашій країні сталося велике лихо. Під час буревію зникли всі наші ігри. І сьогодні всі три ігральні зали нашої країни порожні. У першій залі зберігалися тексти ігор, у другій – пояснення до кожної гри, як потрібно грати, а у третій залі ми організовували ігри з дітьми і грали. Це була найвеселіша зала. Всі ми, мешканці Країни ігор, звертаємося до вас із проханням допомогти нам, приїдьте до нас – розкажіть і покажіть нам свої ігри, тоді наша країна оживе і мені знову буде весело". Влаштовують 3 зали із стільчиків. У першій залі – діти пригадували текст гри; у другій – пояснювали іншим, як грати в цю гру, а в третій – грали в ігри. Грайлик запрошує дітей в подорож: "Я запрошую вас, діти, до нашої Країни. Сідайте зручніше. Всі готові до подорожі (діти сідають на лаву і вирушають у подорож). Увага! Ми зупиняємось.

Варіант 1. Зупинка в першій залі: Дітям пропонують пригадати назву і текст своєї улюбленої гри. Грайлик на фланелеграфі ставить одну з

геометричних фігур. У кінці підсумовує: Ось, тепер ця зала вже не порожня. Гляньте скільки з'явилось ігор (показує на фланелеграф).

Варіант 2. Зупинка у другій залі: Грайлик просить дітей навчити його, як грати в цю гру, пояснити її.

Варіант 3. Зупинка у третій залі: Грайлик просить дітей пограти з ним в цю гру. Один із дітей (по черзі) організовує гру, пояснює її.

Критерій: творче відображення реальних і казкових ситуацій

Завдання: Оживи реальну та казкову ситуацію

Мета: з'ясувати вміння дітей старшого дошкільного віку розігрувати реальні і казкові (за змістом художніх творів) ситуації.

Матеріал: тексти знайомих оповідань і казок: „Коза-дереза", „Лисичка сестричка та вовк панібрат"

Процедура виконання. Варіант 1.Грайлик розповідає казку, дітям пропонується її інсценувати (Грайлик читає слова автора).

Варіант 2.Грайлик читає оповідання дітям, пропонує його інсценувати.

Критерій: вживання дітьми мовленнєвого етикету під час спілкування у грі (формування мовленнєвого етикету)

Завдання „Грайлик на гостинах у дітей"

Мета: з'ясувати вміння дітей використовувати формули мовленнєвого етикету у процесі спілкування в іграх.

Процедура виконання. Вихователь повідомляє дітей, що до них на гостини завітав Грайлик. Він прийшов запросити дітей поїхати з ним у Країну казок. Потрапити туди можуть лише ті діти, які виконають завдання.

Варіант 1.Грайлик читає текст, а діти продовжують незакінчені речення „До казкової Країни завітали гості з іншої планети. Вони ступили на землю і тихо привітались... (формула мовленнєвого етикету в ситуації привітання). Жителі країни радісно і голосно відповіли... Як же їх звати?, подумали мешканці країни, і один із них вирішив запитати... (формула мовленнєвого етикету в ситуації знайомства). Діти по черзі відповіли. Жителі країни були радісними і веселими. Вони попросили гостей залишитись і пограти з ними у

гру, проказавши... (формула мовленнєвого етикету – прохання). Діти разом із жителями казкової країни почали грати в цікаву гру. Але раптом Тарасик ненавмисне штовхнув Оленку. Він зупинився і вибачився, промовивши... (формула мовленнєвого етикету – вибачення). Гра продовжилась. Мешканцям країни сподобались діти і вони із захопленням сказали... (формула мовленнєвого етикету – комплімент). Аж ось уже час їхати додому. Діти чемно попрощалися з мешканцями казкової країни і вирішили запросити їх до себе в гості... (формула мовленнєвого етикету – запрошення).

Варіант 2. Грайлик пропонує дітям познайомитись з мешканцем Країни казки та запросити його до себе на день народження. Діти поділяються на пари, одна дитина виконує роль мешканця казкової країни і будують діалог. Пари міняються місцями).

Кількісні дані щодо вміння дітей відтворювати текст, пояснювати й організовувати гру подано в таблиці 5.18.

Таблиця 5.18.

Відтворення і пояснення дітьми ігор (%)

Група	Знають текст		Пояснили правильно	Неповне пояснення			Відмовились пояснити	Зуміли організувати
	Адекватно текстуги	Словазамінники		Пояснили хідгри	Пояснили правила гри	Показали ігрові дії		
ЕГ	40	26	-	8	16	8	28	2
КГ	42	30	-	6	14	10	26	-

Як засвідчує таблиця, не всі діти знали текст названих ними улюблених ігор. Так, в експериментальній групі змогли правильно і повно відтворити текст тільки 40% дітей (у контрольній – 42%). 26% дітей в експериментальній та 30% - у контрольній групах допускали помилки під час відтворення тексту. Ніхто з

дітей, як з'ясувалося, не зміг пояснити правильно хід гри. Лише окремі діти пояснювали хід улюбленої гри (8% - в експериментальній та 6% - у контрольній групах), правила гри (16%- в експериментальній та 14% - у контрольній групах), показали окремі ігрові дії (8% дітей експериментальної та 10% - контрольної груп). Частина дітей (28% і 26% в обох групах) загалом відмовились пояснити гру. Їхня відповідь була "я не знаю, як". Зазначимо, що тільки 2% дітей експериментальної групи змогли самостійно організувати улюблену гру. Кількісні дані щодо творчого відображення реальних і казкових ситуацій дітьми старшого дошкільного віку у грі подано в таблиці 5.19.

За даними таблиці видно, що діти старшого дошкільного віку не вміють творчо відтворювати добре знайомий текст казки чи оповідання. Близько до тексту переказували тексти 62% дітей експериментальної 64% - контрольної груп. Зуміли самостійно творчо відтворити, як це потрібно для гри-драматизації, тільки окремі діти (6% - в експериментальній і 4% - у контрольній групах). Наявність ігрових дій було відзначено у 30% дітей експериментальної і 28% - контрольної груп.

Таблиця 5.19.

Розігрування дітьми казкових і реальних ситуацій (%)

Група	худ. твір	Розігрування казкових і реальних ситуацій					
		Відтворення близько тексту	Творче відтворення тексту	Наявність ігрових дій	Самостійно організовує гру і розподіляє ролі	Організовує з допомогою	Не вміє розіграти текст
ЕГ	----	62	6	30	-	8	92
КГ	----	64	4	28	-	6	94

З'ясувалось, що ніхто з дітей старшого дошкільного віку не зміг самостійно організувати, пояснити, розподілити ролі і розіграти текст гри. З

допомогою вихователя, з його підказкою організували гру-драматизацію тільки – 8% дітей експериментальної і 6% - контрольної груп. Як бачимо з таблиці, 92% дітей експериментальної і 94% - контрольної груп не змогли самостійно розіграти текст знайомих художніх творів без допомоги вихователя, вони просто переказували знайомий текст. Кількісні результати щодо вживання дітьми формул мовленнєвого етикету під час спілкування у грі подано в таблиці 5.20.

Як засвідчує таблиця, нами було записано і проаналізовано по 1500 діалогічних єдностей (ЕГ і КГ) у процесі спілкування дітей у грі. Як з'ясувалося, найчастіше діти вживали вітання „добрий день", „здравствуй", привіт": 84% дітей в експериментальній і 82% - у контрольній групах, а також прощавання: „до побачення", „бувай" – 52% дітей експериментальної і 50% - контрольної груп. Ввічливі формули прохання „будь-ласка", „я тебе дуже прошу" було відзначено в діалогах 40% дітей експериментальної і 38% - контрольної груп; вибачення – у 36% дітей експериментальної і 34% - контрольної груп. Значно менше дітей, як виявилося, використовували формули мовленнєвого етикету в ситуаціях „знайомство" (по24% - в ЕГ і КГ) і запрошення (18% - ЕГ, 16% - КГ). Ніхто з дітей не вживав формули мовленнєвого етикету щодо компліменту своїм товаришам.

Таблиця 5.20.

Вживання дітьми формул мовленнєвого етикету у процесі спілкування у грі (%)

		Формули мовленнєвого етикету													
			Діалогічне мовлення							Монологічне мовлення					
група	кількість ДЄ	вітання	прохання	прощавання	вибачення	комплімент	знайомство	запрошення	вітання	прохання	вибачення	комплімент	знайомство	запрошення	кількість розповідей

ЕГ	1500	1	8	4	0	5	2	3	6	-	4	2	8	1	2	7	0	3	8	-	6	3	2	8	00
КГ	1500	1	8	3	8	5	0	3	4	-	4	2	6	1	4	7	0	3	6	-	6	3	2	8	00

Проаналізуємо результати вживання дітьми формул мовленнєвого етикету у процесі спілкування дітей в сюжетно-рольових іграх, які супроводжувалися монологічним мовленням. Як засвідчує таблиця, нами було записано по 800 текстів (в ЕГ і КГ) ігор з монологічним мовленням дітей. Результати були майже аналогічними діалогічному мовленню. Нами було зафіксовано таку кількість формул мовленнєвого етикету: вітання – 72% дітей в експериментальній і 74% - у контрольній групах; прохання – по 30% дітей в обох групах; вибачення – 38% дітей в експериментальній і 36% - у контрольній групах; знайомство – по 36% дітей в обох групах і запрошення – 22% - в експериментальній і 20% - у контрольній групах. Щодо вживання формул мовленнєвого етикету в ситуації „комплімент”, то, як і в діалогічному мовленні, вони були відсутні.

На основі кількісних результатів за кожним критерієм нами було виведено середній показник щаблів сформованості ігрової компетенції дітей: високий, достатній, середній і низький. Охарактеризуємо їх.

Високий щабель. Діти знають тексти ігор і адекватно їх відтворюють, не відволікаючись від тексту. Самостійно пояснюють хід і правила гри, показують ігрові дії, самостійно організовують знайому гру з іншими дітьми. Самостійно і творчо розігрують казкові і реальні ситуації за змістом знайомих казок і оповідань: розподіляють ролі, добирають атрибути, домовляються про гру, розігрують текст. У процесі гри без нагадування використовують формули мовленнєвого етикету як у діалогічному, так і монологічному мовленні.

Достатній щабель. Діти знають текст гри, самостійно пояснюють хід, правила гри і показують ігрові дії, проте організовувати знайому гру з іншими дітьми їм не вдається. Розігрують казкові та реальні ситуації за змістом знайомих казок і оповідань: розподіляють ролі, добирають атрибути,

розігрують текст. У ході гри як у діалогічному, так і монологічному мовленні використовуються всі формули мовленнєвого етикету, окрім компліменту.

Середній щабель. Діти при відтворенні тексту гри використовують слова замінники, пояснюють частково хід або правила гри, не можуть організувати гру. За допомогою дорослого розігрують казкові і реальні ситуації, відтворюють зміст близько до тексту, ігрові дії відсутні. У процесі гри використовують формули мовленнєвого етикету: вітання, прохання, знайомство як у діалогічному, так і монологічному мовленні.

Низький щабель. Діти не знають повністю текст гри, відмовляються пояснити та організувати гру. Не вміють самостійно розігрувати текст казкової та реальної ситуації. Серед формул мовленнєвого етикету, при нагадуванні, використовують тільки вітання. Кількісні дані щаблів розвитку ігрової компетенції дітей старшого дошкільного віку подано в таблиці 5.21.

Таблиця засвідчує, що ніхто з дітей не досяг високого щабля розвитку ігрової компетенції за визначеними нами показниками. Тільки 2% дітей експериментальної групи ми змогли віднести до достатнього щабля. Переважна більшість дітей була на середньому рівні – 86% - в експериментальній і 84% - у контрольній групах і на низькому відповідно 12% і 16% дітей.

Таблиця 5.21.

Щаблі розвитку ігрової компетенції дітей старшого дошкільного віку (%)

Групи	Щаблі розвитку ігрової компетенції			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕГ	-	2	86	12
КГ	-	-	84	16

Кількісні дані щаблів розвитку мовленнєво-ігрової компетенції дітей старшого дошкільного віку подано в таблиці 5.22.

Таблиця 5.22.

Щаблі розвитку мовленнєво-ігрової компетенції дітей старшого дошкільного віку (%)

Група	Вид компетенції	РІВНІ			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕГ	Діалогічна	14	20	30	36
	Монологічна	6	16	46	32
	Ігрова	-	2	86	12
Середній показник		≈ 6,0	13	54	27
КГ	Діалогічна	14	18	32	36
	Монологічна	6	12	44	38
	Ігрова	-	-	84	16
Середній показник		≈ 6,0	10	54	30

Як засвідчує таблиця, на високому щаблі розвитку мовленнєво-ігрової компетенції було виявлено згідно середнього показника по 6% дітей в обох групах. На достатньому щаблі перебувало 13% дітей експериментальної та 10% дітей контрольної груп. Середній щабель було виявлено у 54% дітей в обох групах. На низькому щаблі знаходилося 27% дітей експериментальної і 30% – контрольної груп.

За результатами констатувального експерименту було визначено рівні розвитку зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності: високий, достатній, середній і низький. Охарактеризуємо їх.

Високий рівень. Дитина активна у спілкуванні, вміє слухати і розуміє мовлення, будує спілкування з урахуванням ситуації. Діалог довготривалий. Кількість діалогічних єдностей 7-8. Самостійно формулює запитання, відповідає поширеними реченнями на запитання товариша, використовуючи

різні типи діалогічних єдностей: запитання-відповідь, повідомлення-запитання, спонукання-повідомлення; функціональні типи діалогу: домовленість, розпитування, обмін враженнями та обговорення. Уміло поєднує мовні та немовні засоби виразності; вміє будувати трилог, полілог, підтримувати групову бесіду. Вміє самостійно складати всі типи розповідей: сюжетні, творчі, описові, розмірковування; давати адекватну назву розповіді. Складає план своєї розповіді; дотримується композиційної структури побудови розповіді; виокремлює всі ознаки (до 7-8) предмета чи об'єкта опису; наводить адекватні аргументи щодо обґрунтування своїх доказів (до 5 і більше) у розповідях – розмірковування. Кількість речень у тексті розповіді до 10 і більше, при цьому використовує всі типи речень; наявні образні вирази (до 3 і більше) в тексті розповіді. Знає тексти ігор і адекватно їх відтворює, не відволікаючись від тексту. Самостійно пояснює хід і правила гри, показує ігрові дії, організовує знайому гру з іншими дітьми. Самостійно і творчо розігрує казкові і реальні ситуації за змістом знайомих казок і оповідань: розподіляє ролі, добирає атрибути, домовляється про гру, розігрує текст. У процесі гри без нагадування використовує формули мовленнєвого етикету як у діалогічному, так і монологічному мовленні.

Достатній рівень. Дитина вміє слухати і розуміє мовлення, бере участь у спілкуванні. Складає діалог без допомоги експериментатора. Діалог тривалий за структурою. Кількість діалогічних єдностей 5-6. Користується такими функціональними типами діалогів, як: домовленість, розпитування, обмін враженнями та діалогічних єдностей: запитання – відповідь, повідомлення – запитання. Вміє користуватись невербальними засобами виразності, володіє інтонацією та силою голосу, будує трилог. Вміє самостійно складати всі типи розповідей: сюжетні, творчі, описові, розмірковування; дає адекватну назву розповіді. Складає план своєї розповіді; дотримується композиційної структури побудови розповіді; виокремлює всі ознаки (до 7-8) предмета чи об'єкта опису; наводить адекватні аргументи щодо обґрунтування своїх доказів (до 5 і більше) у розповідях –розмірковування. Кількість речень у тексті розповіді до 10 і

більше, при цьому використовує всі типи речень; наявні образні вирази (до 3 і більше) в тексті розповіді. Знає текст гри, самостійно пояснює хід, правила гри і показує ігрові дії, проте організувати знайому гру з іншими дітьми їй не вдається. Розігрує казкові та реальні ситуації за змістом знайомих казок і оповідань: розподіляє ролі, добирає атрибути, розігрує текст. У ході гри як у діалогічному, так і монологічному мовленні використовує всі формули мовленнєвого етикету, окрім компліменту.

Середній рівень. Дитина бере участь у спілкуванні здебільшого за ініціативою інших. Діалог будує з допомогою експериментатора, використовуючи прості, короткі однослівні речення. Діалог короткотривалий. Кількість діалогічних єдностей 3-4. Правильно будує прості типи діалогічних єдностей: запитання – відповідь, повідомлення – запитання та діалогів: домовленість, розпитування. Володіє розповідною інтонацією та найбільш поширеними невербальними засобами виразності. Складає здебільшого сюжетні та описові розповіді; дає випадкову назву розповіді; планує свою розповідь за допомогою вихователя; частково дотримується композиційної структури побудови розповіді; виокремлює 3-4 ознаки предмета або об’єкта опису. Кількість речень у тексті розповіді 5-6. Наявні паузи, незначні пропуски тексту. Речення здебільшого прості, відсутні образні вирази. При відтворенні тексту використовує слова замінники, пояснює частково хід або правила гри, не може організувати гру. За допомогою дорослого розігрує казкові і реальні ситуації, відтворює зміст близько до тексту, ігрові дії відсутні. У процесі гри використовує формули мовленнєвого етикету: вітання, прохання, знайомство як у діалогічному, так і монологічному мовленні.

Низький рівень. У дитини відсутня самостійність та ініціативність, постійно потребує допомоги експериментатора. Відповідає одним словом, не вміє правильно сформулювати запитання. Кількість діалогічних єдностей 1-2. Використовує простий тип діалогічних єдностей: запитання - відповідь. Не вміє користуватися мовними засобами виразності. Невербальні засоби виразності використовує рідко. Зазнає значних труднощів під час складання різних типів

розповідей, дає випадкову назву розповіді. Не вміє самостійно планувати свою розповідь; композиційна структура побудови розповіді порушена; виокремлює 1-2 ознаки об'єкта опису. Кількість речень у тексті розповіді до 4. Використовує прості непоширені речення, що межуються з довготривалими паузами та позбавлені образних виразів. Не знає повністю текст гри, відмовляється пояснити та організувати гру. Не вміє самостійно розігрувати текст казкової та реальної ситуації. Серед формул мовленнєвого етикету, при нагадуванні, використовує тільки вітання. Кількісні дані рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності подано в таблиці 5.23.

Як засвідчує таблиця, на високому рівні розвитку зв'язного мовлення було виявлено по 6% дітей в обох групах. Достатній рівень було виявлено у 13% дітей експериментальної і 10% - контрольної груп. Як з'ясувалося, значна частина дітей перебувала на середньому рівні розвитку зв'язного мовлення – по 54% дітей в обох групах. На низькому рівні було виявлено 27% дітей експериментальної і 30% - контрольної груп.

Таблиця 5.23.

Рівні розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності (%)

Групи	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕГ	6	13	54	27
КГ	6	10	54	30

Як видно з таблиці, переважна більшість дітей була віднесена нами до середнього щабля розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності: 54% дітей експериментальної і контрольної груп та низького щабля: – 27% дітей експериментальної і 30% дітей контрольної груп.

Отже, результати констатувального етапу експерименту засвідчили низькі

результати розвитку зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку, що не відповідає базисним характеристикам як розвитку зв’язного мовлення дітей, так і сформованості навичок ігрової діяльності.

5.4. Організація і зміст формувального етапу експерименту

5.4.1. Принципи організації експериментального навчання.

Метою експериментального навчання було виявити ефективність розробленої експериментальної методики щодо впливу мовленнєво-ігрової діяльності на розвиток зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Нагадуємо, що показниками розвиту зв’язного мовлення виступили діалогічна, монологічна та ігрова компетенції, що передбачало розвиток у дітей діалогічного і монологічного мовлення та ігрових дій, умінь і навичок, які супроводжувались зв’язним мовленням. Відтак, провідним засобом розвитку зв’язного мовлення виступила ігрова діяльність, зокрема вербальні ігри, які ми умовно поділили на два типи:

- ігри, побудовані на стабільній ситуації, що забезпечують обмін типовими репліками або зв’язними висловлюваннями в межах діалогічного спілкування і стимулюють побудову діалогічних єдностей;
- ігри, побудовані на динамічній ситуації, сюжетно-рольові ігри, які створюють умови для навчання дітей ланцюжку зв’язних висловлювань, об’єднаних одним сюжетом, тобто стимулюють монологічне мовлення.

Ігри добирали за такими критеріями, як вагомість впливу на рецептивне і продуктивне засвоєння мовленнєвого матеріалу: ігри, побудовані на певному співвідношенні мовленнєвих і немовленнєвих дій; ігри, з конкретним мовленнєвим завданням, передбаченим для навчання усного мовлення на певному етапі.

Дібрані ігри класифікували на чотири групи. Класифікація ігор для навчання здійснювалась за такими основними параметрами: співвідношення мовленнєвих і практичних дій в ігровій поведінці дітей; з урахуванням зустрічної мовленнєвої активності дітей.

Відтак, до першої групи увійшли ігри з незначним мовленнєвим навантаженням (рецептивні). До другої групи ми віднесли стереотипні ігри з розширенням лексичного запасу (продуктивні). Третю групу об'єднали ігри з мовленнєвими моделями. До четвертої групи увійшли ігри з непідготовленим мовленням.

Добираючи і розробляючи тексти ігор мовленнєвої спрямованості, ми враховували низку спеціальних принципів. Провідним принципом навчання зв'язного мовлення виступила – комунікативна спрямованість навчання (А.М.Богуш, Н.В.Гавриш, В.Л.Скалкін та ін.). Відповідно означеного принципу ми дотримувались низки конкретних вимог щодо розробки мовленнєвих ігор: по-перше, точного лінгвістичного виправданого мінімуму мовного інвентарю, який забезпечував комунікативну діяльність дітей у досить широкому діапазоні ігрових мовленнєвих ситуацій. По-друге, оцінка кожної мовленнєвої ситуації (що входила в експериментальну методику) з точки зору її життєвої реальності. По-третє, моделювання мовленнєво-ігрової діяльності здійснювалося відповідно комунікативної ролі кожної дитини, з врахуванням її інтересів та психологічних особливостей в межах конкретних тем. Так, з метою розвитку діалогічного мовлення дітям пропонувалися теми з описом певної ситуації („У транспорті", „Зустріч на вулиці", „У бібліотеці", „Новачок у групі"), вже у самій її назві. Розвиток монологічного мовлення здійснювався в межах тем: „Родина", „Природа", „Професії", „Подорож".

Принцип максимальної мовленнєвої активності дітей в мовленнєво-ігровій діяльності. Ми виходили з положення, що активність завжди співвідноситься з певним видом діяльності як динамічна умова її становлення, реалізації і видозмін як властивість її власного руху (А.М.Богуш), яка виступає у двох формах – активації і активізації.

Активізація мовленнєвої діяльності – це переведення взаємозв'язку говоріння і слухання із стану їх відсутності в наявний стан (І.О.Зимняя). Активізація ігрової діяльності – це переведення особистості із стану недіяльності в діяльний стан. Активізація мовленнєво-ігрової діяльності – це

збільшення питомої ваги активності кожної дитини у процесі означеної діяльності як її мовлення (говоріння і слухання), так і ігрових, рухових навичок і вмінь, переведення їх на більш високий рівень, що полягає в доповненні їх новими якісними змінами. Активізації мовленнєво-ігрової діяльності в запропонованому дослідженні сприяла система розроблених нами вербальних ігор, ігрових мовленнєвих вправ і мовленнєвих ситуацій.

Принцип потреби дитини в закріпленні набутих раніше знань, який полягає у вмінні дитини раціонально і самостійно використовувати набуті знання в мовленнєво-ігровій діяльності у процесі вирішення мовленнєвих завдань (знаходити синоніми, антоніми, класифікувати предмети за характерними ознаками, доходити висновків).

Принцип врахування єдності виховних, мовленнєвих і пізнавальних завдань зумовлював підбір ігор, тематика яких була досить різноманітною. Добирались ігри морально-етичної спрямованості, на розвиток мисленнєвих процесів, уваги, пам’яті, уяви і т. ін. Кожна гра впливала на дитину з трьох сторін: інформувала дитину про щось нове, закріплювала набуті знання; збагачувала (активізувала, уточнювала словник), стимулювала зв’язне мовлення; виховувала дитину морально і естетично.

Принцип емоційності гри полягав в емоційній насиченості змісту гри, що визначає характер виконання завдань.

Принцип усвідомлення і розуміння змісту гри. Гра може справити на дитину позитивний вплив лише тоді, коли її зміст зрозумілий, усвідомлений хід, правила, дії. Тому перед проведенням дітям пояснювали хід гри, особливості пояснення зумовлювалися віковим періодом.

Повторність виконання шляхом варіативності ігор з їх ускладненнями зумовлювало закріплення ігрових правил, дій, водночас сприяло розвитку дитини.

Принцип партнерства: у грі діти вчилися враховувати інтереси, почуття, емоції та переживання інших учасників.

Експериментальна методика навчання будувалась з урахуванням і таких

принципів, як: свідомості і діяльності дітей у процесі формування зв'язного мовлення та принципу дотримання зв'язності висловлювання на основі активної пізнавальної діяльності. Принципи домінуючої ролі ігрової діяльності та емоційної насиченості заняття були втілені у процесі розробки вербальних ігрових ситуацій, вправ, що були спрямовані на формування вмінь і навичок зв'язного мовлення. Під час навчання зв'язного мовлення ми використовували також багатоступеневий підхід як методичний принцип навчання.

Домінуючим методом навчання було обрано ігровий, оскільки він є єдиною „макродіяльністю" в цьому віці, саме тут забезпечується мовленнєве середовище щодо набуття комунікативних навичок. Супроводжуючими методами навчання виступили наочні (спостереження, розглядання предметів, картин), а стимулювальними – словесні методи (розповіді вихователя і дітей, бесіди). Означені методи знайшли свою реалізацію в таких прийомах: порівняння, аналіз, повторення, запитання, пояснення, сюрпризні моменти, уявлювана ігрова ситуація, що стимулювали зв'язне мовлення дітей.

Нами було визначено педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності, а саме:

- взаємозв'язок (інтеракцію) навчально-мовленнєвої, мовленнєвої, комунікативної та провідної – ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку;

- формування мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для побудови зв'язних висловлювань;

- єдність сформованості діамонологічної та ігрової компетенцій щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності;

- максимальне занурення дітей в мовленнєво-ігрову діяльність;

- систему вербальних ігор, мовленнєвих ігрових вправ і ситуацій, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення дітей.

Відповідно до теоретичних положень дослідження нами було розроблено функціональну модель розвитку зв'язного мовлення дітей старшого

дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності (Див. схему 5.3). Опишемо її.

Функціональна модель розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності обіймала три етапи: мовленнєво-стимулювальний, продуктивно-діяльнісний і креативний.

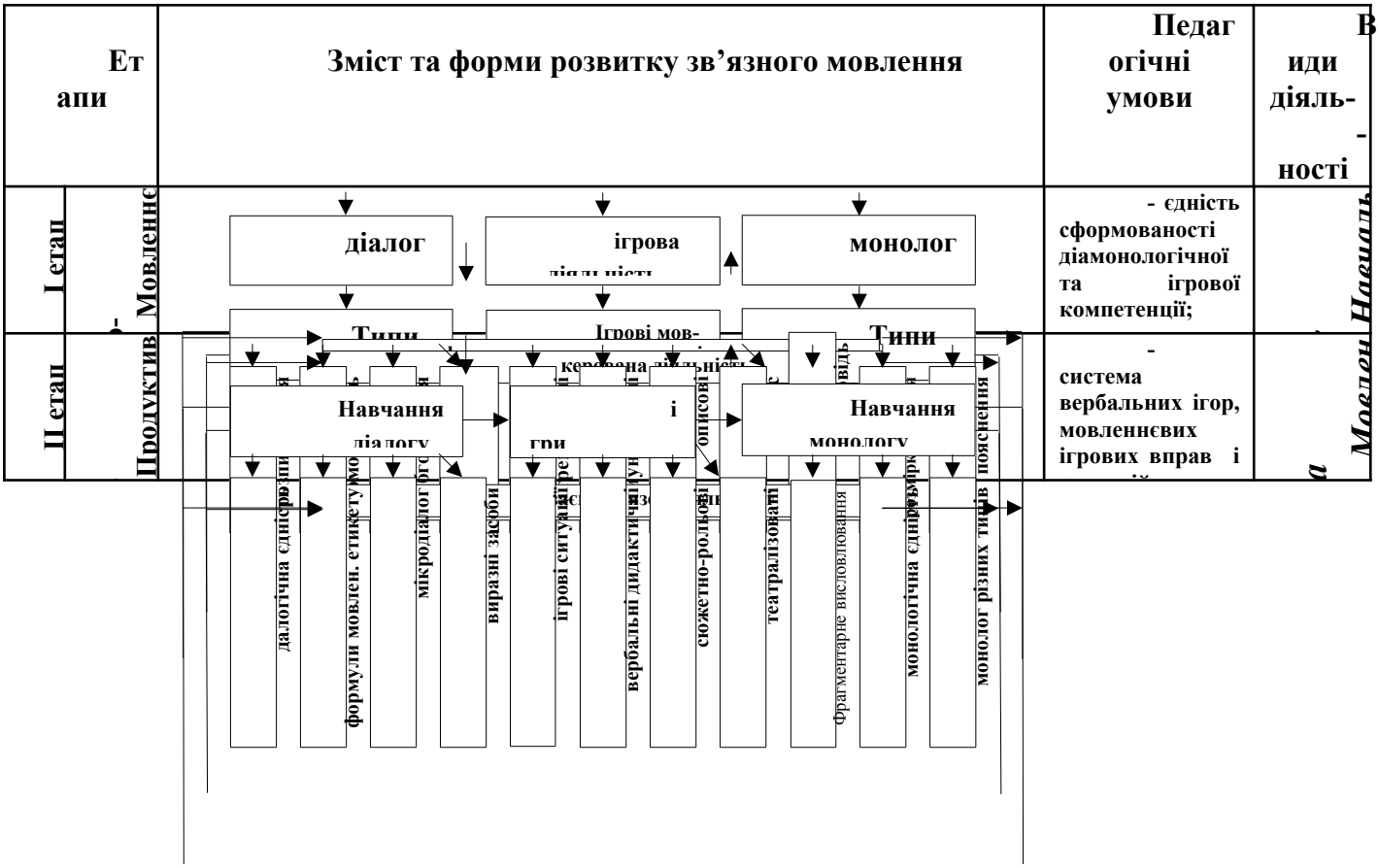
Метою першого – мовленнєво-стимулювального етапу був розвиток у дітей діалогічного і монологічного мовлення засобами ігор. На цьому етапі на мовленнєвих заняттях, іграх-заняттях та у процесі вербальних ігор знайомили дітей і вчили будувати такі типи діалогу: запитання і відповідь, розпитування, домовленість, обговорення, обмін враженнями і монологу: опис, розповідь, розмірковування, пояснення.

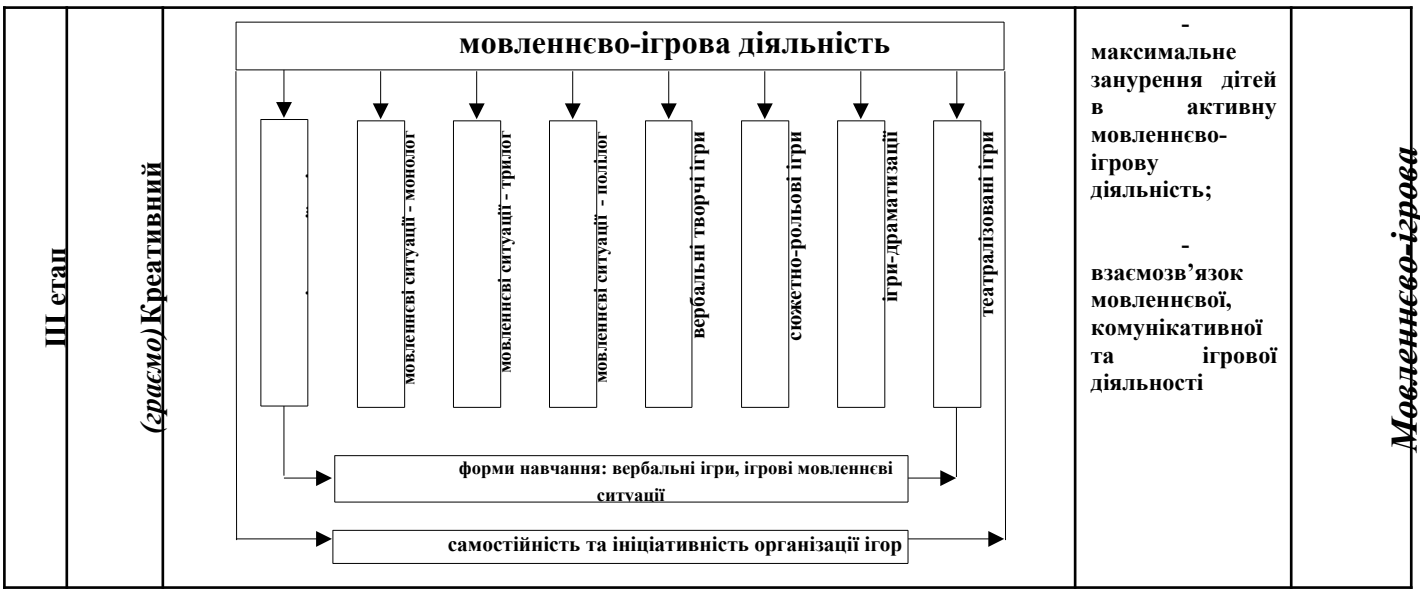
На першому етапі реалізовувались такі педагогічні умови: єдність сформованості діамонологічної та ігрової компетенції; формування умінь і навичок зв'язного мовлення.

Задля реалізації останньої педагогічної умови нами було розроблено систему ігрових мовленнєвих вправ, а саме:

Схема 5.3.

Функціональна модель розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності





- тренувальні: підстановочні і трансформаційні;
- комунікативні: питально-відповідні і реплікові;
- описові: репродуктивні, ситуативні, композиційні.

Метою другого – продуктивно-діяльнісного етапу було активізація діалогічного і монологічного мовлення дітей в ігровій діяльності.

На другому етапі ми знайомили дітей із структурою діалогу, а саме: з діалогічною єдністю, вчили будувати мікродіалог, розгортати діалог; стимулювали вживання формул мовленнєвого етикету, дотримуватись засобів (мовних і немовних) виразності мовлення в різноманітних ігрових мовленнєвих ситуаціях і вербальних іграх.

Знайомили дітей із структурою різних типів монологу: опис, розповідь, розмірковування, пояснення ігор; з різними типами висловлювань. Стимулювали дітей вживати різні типи висловлювань в активній мовленнєво-ігровій діяльності. Відтак, реалізувались такі педагогічні умови: система вербальних ігор, мовленнєвих ігрових вправ і ситуацій; взаємозв'язок мовленнєвої і навчально-мовленнєвої та ігрової діяльності..

На креативному етапі було створено необхідні умови для самостійної мовленнєво-ігрової діяльності дітей, у процесі якої діти потрапляли в ігрові мовленнєві ситуації, що стимулювали дітей до побудови різних типів діалогу і монологу, трилогу, полілогу. Дітям потрібно було організувати і пояснити гру,

продовжити гру, змінити її сюжет або дійових осіб (ролі), виявити свої творчі здібності.

Відтак, реалізувались такі педагогічні умови: максимальне занурення дітей в активну мовленнєво-ігрову діяльність; взаємозв'язок мовленнєвої, комунікативної та ігрової діяльності. Зміст експериментального навчання на кожному етапі подано нами в наступному параграфі.

5.4.2. Змістовий аспект розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності.

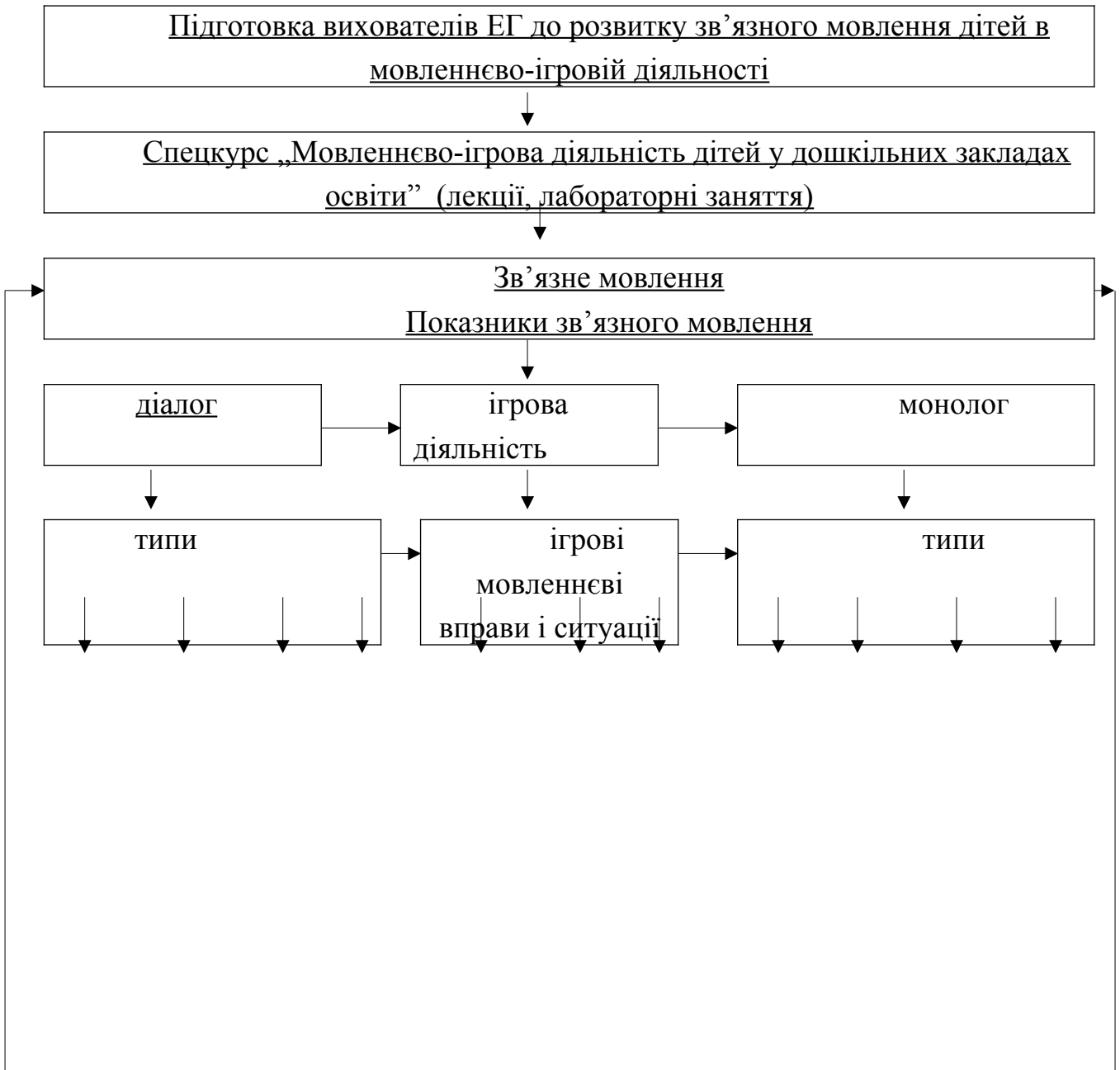
Відповідно визначених педагогічних умов та експериментальних етапів навчання нами було розроблено зміст і методику розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності. Безпосередньому навчанню дітей передував підготовчий етап до експериментального навчання, метою якого була підготовка педагогічних кадрів до експериментальної роботи (див. схему 5. 4.).

Враховуючи одержані дані пошуково-розвідувального експерименту щодо обізнаності вихователів-практиків і студентів-випускників дошкільних факультетів з методикою розвитку мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності та озброєності їх відповідною методичною літературою, нами було розроблено спецкурс „Мовленнєво-ігрова діяльність дітей у дошкільних закладах освіти" (12 лекцій і 12 лабораторних занять) для вихователів післядипломної системи освіти та студентів випускних курсів. Метою спецкурсу було озброєння вихователів експериментальних груп теоретичними знаннями, а також практичними вміннями і навичками щодо організації мовленнєво-ігрової діяльності з дітьми в дошкільному закладі. Опишемо зміст роботи на першому етапі. Спецкурс читався на базі обласного інституту післядипломної освіти і студентам випускних курсів. Вихователів було ознайомлено з провідною діяльністю дітей дошкільного віку – ігровою;

комунікативною; розкрито сутність і характеристику навчально-мовленнєвої діяльності, мовленнєвої, мовленнєво-ігрової, показано їх взаємозв'язок на етапі дошкільного дитинства. Педагоги познайомились з наявною класифікацією ігор у дошкільній педагогіці, сутністю і характеристикою словесних і вербальних ігор, системою ігрових мовленнєвих вправ та ігрових мовленнєвих ситуацій, методикою їх проведення. На лабораторних заняттях педагоги під нашим керівництвом розробляли вербальні ігри за змістом художніх творів, мовленнєві ігрові вправи, ситуації; складали експериментальні конспекти занять, спрямованих на розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку в

Схема 5.4.

Зміст розвитку зв'язного мовлення дітей на мовленнєво-стимулювальному етапі





мовленнєво-ігровій діяльності, складали перспективні плани роботи на кожний квартал і на рік.

В експериментальних групах проходили педагогічну практику студенти, яким був прочитаний спецкурс „Мовленнєво-ігрова діяльність дітей у дошкільних закладах освіти". Отже, насамперед було підготовлено до роботи за експериментальною методикою педагогічні кадри. Розроблено систему ігрових мовленнєвих вправ для навчання дітей в ігровій формі будувати діалог у різних життєвих ситуаціях, а саме: „Знайомство", „Вітання", „Прощавання", „Прохання", „Звертання", „Подяки", „Співчуття", „Компліменту", „Вибачення", „Згода, відмова, заборона, дозвіл", „Вручення подарунків на день народження, свято", „Розмова по телефону", „Зустріч на вулиці", „Розмова з другом (подругою)", „Розмова з дорослими", „Розмова казкових героїв", „Зустріч новенького" і т.ін. До кожної ситуації було складено тематичний словник мовленнєвих штампів, реплік, формул мовленнєвого етикету, які ми вводили

поступово у словник дитини і активізували у процесі побудови діалогічних єдностей (див. додаток Е). Проілюструємо прикладами.

Ситуація „Знайомства”

Формули мовленнєвого етикету: як тебе (вас) звати; як твоє ім’я (ваше); як твоє (ваше) прізвище; давай з тобою познайомимося; я хочу з тобою (з вами) познайомитись; мені хотілося з тобою (з вами) познайомитись; я хотів би (мені хотілося б) познайомитись з тобою (вами); будьмо знайомі; дозволь(-те) з тобою (з вами) познайомитись. Реакції відповіді: мені дуже приємно познайомитись з тобою (вами); (мені) дуже приємно, що я з вами (з тобою) познайомився(-лась); дуже радий(-а); (я) радий(-а) з вами познайомитись; (я) радий(-а), що я з вами (з тобою) познайомився(-лась); мені також дуже приємно з вами (з тобою) познайомитись; я також дуже радий(-а), що познайомився з вами (з тобою).

„Ситуація телефонної розмови”

Формули мовленнєвого етикету та ситуації діалогічного спілкування: алло; так; слухаю; (я) вас слухаю; це дошкільний заклад „Попелюшка”?; вибачте, це Олена Петрівна?; Сергію, це ти?; так, ви (ти) не помилилися (-вся); абсолютно правильно; так, це я; ви помилились; ви помилились номером; ви неправильно набрали номер; ви не туди телефонуєте; тут таких нема; куди ви телефонуєте?; Андрій вдома? Покличте його, будь ласка; покличте, будь ласка, Оксану Володимирівну; попросіть, будь ласка, до телефону Оксану Володимирівну; ви не можете (не могли б) попросити Оксану Володимирівну; зараз покличу; одну хвилинку; секунду; зараз він (вона) підійде; почекайте хвилинку; не кладіть (клади) трубку; не вішай(-те) трубку; зачекайте хвилинку, я дізнаюся чи він (вона) на місці; почекайте біля телефону; Олено Петрівно, підійдіть, будь ласка, до телефону; Олено Петрівно, вам телефонують; Олено Петрівно, візьміть, будь ласка трубку; дякую; дякую, іду; зараз підійду; її (його) немає вдома; її (його) немає, вона (він) вийшов (-ла); зателефонуєте пізніше, будь ласка; зателефонуйте через годину; ви можете зателефонувати через годину?; шкода, але його (її) ще нема, ви не могли б зателефонувати пізніше?;

на жаль, Тетяна ще не прийшла, зателефонуйте, будь ласка, пізніше; передавайте йому (їй), будь ласка, що телефонував(-ла)...; я зателефоную ще раз; тобі телефонував(-ла)... і просив(-ла) зателефонувати; тебе (вас) просили зателефонувати до...; з вами говорить...; з вами розмовляє...; це я; я не зразу впізнав(-ла) тебе (вас); нас перервали, роз'єднали; погано чути, я пере телефоную; покладіть трубку і т.ін.

У межах кожної теми були дібрані художні тексти (оповідання, казки, вірші), складені нами тексти. Наприклад, до теми "Знайомство": „Новенька", „Знайомтесь, будь-ласка", „Новачок Тарас" Г.Бойка, „Як ми говоримо", „Здрастуй, хлопчику маленький" М.Познанської, „Чарівні слова" і т.ін. (Див.додаток К).

На першому – мовленнєво-стимулювальному етапі послідовно вводились у мовлення дітей різні типи (запитання, відповідь, розпитування, домовленість, обмін враженнями) і форми діалогу (діалог, трилог, полілог) і монологу (опис, розповідь, розмірковування, пояснення) з наступним їх стимулюванням в ігровій діяльності. Було розроблено систему мовленнєво-ігрових вправ, ситуацій і вербальних ігор, що забезпечувало взаємозв'язок розвитку діалогічного і монологічного мовлення та провідної – ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Оскільки засобом розвитку зв'язного мовлення дітей було обрано мовленнєво-ігрову діяльність, то цей вибір зумовив і такі форми навчання, як мовленнєві ігри-заняття, мовленнєві ігрові вправи і мовленнєві ігрові ситуації. Дітям читали оповідання, вірші, проводили бесіду за їх змістом, вводили у словник дитини відповідні мовленнєві штампи, звертання, формули мовленнєвого етикету, репліки; розігрували діалоги за змістом художніх текстів (див. схему 5.4.). На мовленнєвих заняттях вчили дітей будувати діалоги у тренувальних ігрових мовленнєвих вправах. При цьому ми пам'ятали, що центральне місце в діалозі займає перша репліка: привітання (доброго дня, добридень, привіт і т. ін.), вибачення (пробачте, будь-ласка, прошу Вас, вибачте), подяка (дякую, спасибі), запитання (Як тебе звати? Що ти робиш?), інформування („Я хочу сказати...", „Послухай..."), прохання („Я тебе прошу...")

і т. ін.

Послідовно у словник дитини вводили відповідно до теми заняття перші репліки, мовленнєві штампи (Алло, я тебе слухаю. Дозвольте сісти і т.ін), звертання із запитанням (Тобі подобається ця іграшка?), розпитування. Задля цього було розроблено міні-сценарії діалогів, які розігрувались з дітьми на занятті. Наприклад: до ситуації „Знайомство” - двоє дітей зустрічаються на ділянці дитячого садка:

- Доброго дня!
- Доброго дня!
- Як тебе звати?
- Мене звати Олег.
- Дуже приємно. А як твоє ім’я?
- Моє ім’я Тарас.
- Я дуже радий.
- Як звати вашу вихователькy?
- Галини Михайлівна.
- Приємно було познайомитися.
- Мені також приємно познайомитися.
- До побачення.
- До зустрічі.

Аналогічно вчили дітей будувати трилог. Пропонувалась ситуація „Крамниця іграшок”. Діти (троє дітей) розглядають і купують іграшки:

- Петрику, яку іграшку ти хочеш купити?
- Я купую вантажну машину.
- А тобі, Сергію, яка подобається?
- Мені подобається футбольний м’яч.
- А тобі Марійко?
- Я куплю ляльку і т.ін.

На заняттях з художньої літератури розігрували діалоги за змістом художніх оповідань і казок. Наприклад, дітям читали оповідання Є.Пермяка

„Для чого руки потрібні?” (див. додаток К). Оповідання побудоване на запитаннях і відповідях. Під час другого читання замінювали ім’я героя оповідання Петрика на ім’я дитини, яка відповідала на запитання, пропонували двом дітям (один з них був дідусь) розіграти діалог.

У ході навчання дітям пропонувалось розіграти діалоги: запитання-відповідь (типу „Для чого потрібні...?” „Ти спитай, я відповім”), домовитись про спільну діяльність, гру і т.ін. У процесі ігор-занять використовували віршовані діалоги, в яких повторюється одне й те саме запитання: Д. Павличко „Віник”, В.Коломієць „Хто?”, Леся Українка „Вишеньки”, М.Удовиченко „Красне літечко” і т.ін. На заняттях з розвитку мовлення заучували і повторювали скоромовки в діалогічній формі: „Де ворона - каркарана ти була?”, „Розкажи, що ти купив?” і т.ін. З метою навчання колективного діалогу (полілогу) використовували українські народні ігри: „Ходить гарбуз по городу”, „Фарби”, „Панас”, „Дощик” (на слова В.Коломійця) і т.ін.

Крім того, нами була розроблена система ігрових мовленнєвих вправ, які використовувались як частина заняття (ігровий прийом – розігрування діалогу) з розвитку мовлення і художньої літератури, на індивідуально-групових іграх-заняттях. А саме: тренувальні: підстановочні („Зустріч на вулиці”, „Телефонна розмова”, „Улюблений герой”, „Що ти думаєш про це?”) і трансформаційні („Уявіть що ви...”, „Розпитай друга про...”, „Про що говорили друзі?”, „Продовж далі”, „Про що розмовляють діти?”); комунікативні: питально-відповідні („Запитай у телепузика, з яким ти щойно познайомився...”, „Швидко дай відповідь на запитання”, „Хто більше запитає?”) і реплікові („Заборонені слова”, „Ланцюг слів”, „Зустріч друзів”); описові: репродуктивні („Закінч речення”, „Скажи правильно”, „Де зроблено помилку?”), ситуативні („Відгадай за описом?”, „Продовж далі”, „Аукціон іграшок”) і композиційні („Опиши картинку”, „Буває чи не буває”, „Придумай гру”, ”Вмій пояснити”). Тренувальні ігрові вправи найбільш легкі, вони забезпечували частотну повторюваність одних і тих самих мовленнєвих зразків, у нашому випадку – типів і форм діалогу. Серед тренувальних вправ використовували насамперед

підстановочні, метою яких було засвоєння дітьми готових мовленнєвих зразків, мовленнєвих моделей, різних типів діалогу шляхом повторення та імітації в ігровій формі. Проілюструємо прикладами. Тренувальна мовленнєва вправа „Зустріч на вулиці" з метою засвоєння дітьми діалогу-розпитування. Вихователь повідомляє дітям: „Уявіть собі, діти, що ви в незнайомому місті і вам потрібно розпитати, як пройти до крамниці. По дорозі ви зустріли незнайому людину, мене. Зараз ви всі по черзі будете розпитувати мене, як потрапити до іграшкової крамниці. Пам'ятайте, що я для вас незнайома людина". Діти по черзі розпитують вихователя. Вихователь нагадує, які мовленнєві штампи, репліки, формули мовленнєвого етикету потрібно використати.

Ігрова-вправа „Хто твій улюблений казковий герой?"

Процедура виконання: Вихователь показує картинки із зображенням героїв знайомих казок. Діти розглядають, обирають своїх улюблених героїв і відповідають спочатку на запитання вихователя: Хто твій улюблений герой?, З якої він казки?, Чому він тобі подобається? Надалі вихователь пропонує дітям розпитати один в одного про улюбленого казкового героя.

Підстановочні вправи використовувались тільки на початковому етапі формування діалогу, коли потрібно було запам'ятати нову діалогічну єдність. Хоча структурне співвідношення реплік у них повне, діти мали можливість самостійно обирати те, що їм потрібно. Це певною мірою наближувало навчальну розмову до природного спілкування дітей.

Поступово підстановочні вправи замінювались трансформаційними. Під трансформаційними вправами ми розуміємо мовленнєво-ігрову діяльність дітей, що передбачає видозміну певного висловлювання, заміну (зміну, підстановку) його основної лексико-граматичної структури за запропонованою моделлю або інструкцією. При цьому, смисловий бік трансформованого висловлювання зазнавав значної зміни залежно від мети, типу і конкретної форми ігрової вправи. Метою трансформаційних вправ було навчання дітей продукувати нові висловлювання у побудові діалогу на основі мовленнєвих

зразків (моделей). Проаналізуємо прикладами. Вихователь повідомляє дітям, що у новенької дівчинки завтра буде день народження. Вона вирішила запросити Оксану. Уявіть собі, що це Ви запрошуєте Оксану. Як би ви запросили? – „Приходь до мене на день народження". (Діти по черзі промовляють формулу мовленнєвого етикету в ситуації запрошення). Оксана прийшла до крамниці за подарунком. Вона підійшла до продавця і сказала: „Дайте мені, будь-ласка, ляльку". А тепер Ви оберіть подумки іграшку, як би Ви сказали. (Діти по черзі промовляють формули мовленнєвого етикету в ситуації прохання). Коли настав час йти додому, Оксана сказала: „До побачення" А як би ви діти попрощались? (Діти по черзі промовляють формули мовленнєвого етикету в ситуації прощання). Іншого разу дітям пропонували ігрову мовленнєву вправу "Уявіть, що ви ..." з метою вправляння дітей в умінні звертатись із запитаннями, розпитувати інших (вести тип діалогу – розпитування). Вихователь пропонував одній дитині виконати роль Незнайка, якого зустрічає на вулиці інша дитина і розпитати його, куди він іде, чим буде займатися? Діти будують діалог:

Олег Л.: - Привіт, Незнайко. Куди ти зараз ідеш?

Незнайко: - Я іду в бібліотеку.

Олег Л.: - Що ти там збираєшся робити?

Незнайко: - Я хочу почитати цікаву книжку.

Олег: - Яку книжку?

Незнайко: - Я ще не знаю.

Олег: - Прощавай. До зустрічі.

Незнайко: - До зустрічі.

На заняттях з розвитку мовлення вчили дітей будувати діалоги, трилоги і полілоги (групова бесіда) за картинками. Наприклад, вихователь добирає чотири картинки, на яких зображені діти, вони їдуть автобусом. Дітей поділяють парами. Кожній парі роздають картинку. Вихователь пояснює, що зображені на картинці діти дуже жваво розмовляють між собою, обмінюються враженнями після відвідин зоопарку. Уявіть собі, що це ви були в зоопарку і

повертаючись автобусом до дитячого садка, обмінюєтесь враженнями. (Дає зразок діалогу за однією з картинок). Роздивіться уважно і домовтесь, про що ви будете запитувати один в одного, „оживіть картинку”. Діти домовляються про зміст діалогу. Потім „оживляють” ці картинки, інсценізуючи діалоги. Інші діти визначають, яка картинка “ожила” найкраще.

Ускладнення: добирати картинки для ведення дітьми трилогів, полілогів.

Фрагмент протоколу:

Арсен Г.: - Ти бачив, який гарний хвіст у Павлина?

Денис П.: - Так, мені дуже сподобався. А ти бачив лева?

Арсен: - Так, він великий, справжній цар-звірів.

Денис: - Мені також сподобався лось. У нього великі, красиві роги.

Арсен: - А я довго стояв біля клітки з поні. Треба ще піти в зоопарк і т.ін.

Особливу увагу ми звертали на формування у дітей умінь використовувати формули мовленнєвого етикету, мовленнєві штампи, ввічливі слова і звороти, виразність мовлення (мовні і немовні засоби), говорити один одному приємні слова і компліменти, вітати один одного і дорослих зі святом. Наприклад, ігрова вправа „Імітація” з метою імітації настрою дітей, зображених на картинці. Дітям показували картинки із зображенням обличчя інших дітей з різним настроєм (суму, радощів, подиву і т.ін.), дитина повинна була відтворити настрій, що зображений на картинці. Іншого разу діти повинні були впізнати і відтворити, який міг би бути настрій у дітей, які потрапили в різні ситуації.

У години розваг і відпочинку влаштовували дні народження казковим героям, лялькам. В ігровій мовленнєвій вправі діти відтворювали ситуацію вітання з днем народження, врученням подарунків, відпрацьовувались формули мовленнєвого етикету. Або пропонували ігрову мовленнєву вправу „Хто краще скаже комплімент”. Діти сідають півколом, посередині на стільчику сидить хтось із дітей, із заплющеними очима. Діти по черзі підходять до дитини, промовляють свої компліменти. Дитина повинна відгадати, хто з дітей промовить комплімент, а потім обирають найкращі компліменти.

Під комунікативними вправами ми розуміємо форми, що розвивають уміння і навички повноцінного, осмисленого мовлення, яке виникає та існує в умовах природного мовного спілкування. Метою комунікативних вправ було навчання дітей звертатись із запитаннями і відповідати на них, розпитувати інших. З поміж комунікативних вправ ми обрали питально-відповідні та реплікові вправи. Питально-відповідні вправи передбачали досить мобільні, прості і водночас комунікативні форми роботи, що розвивали навички усного мовлення. Наприклад, ігрова мовленнєва вправа „Відповідай" з метою вправляння дітей швидко формулювати запитання і відповідати. Вихователь повідомляє, що Пізнайко приніс багато картинок (роздає дітям картинки). Кожен з вас повинен сформулювати запитання за змістом своєї картинки, а Пізнайко буде відповідати. А потім Пізнайко звернеться до вас із запитаннями за змістом картинки, а ви будете відповідати. Діти формулюють запитання і відповідають на запитання.

Серед комунікативних вправ на першому етапі дітям пропонували реплікові вправи, метою яких було продукування мовленнєвих висловлювань. Мовна реакція спрямовувалася лише загальним комунікативним завданням (інструкцією). Діти самі на основі раніше засвоєних мовних форм і власної смислової програми продукували висловлювання – репліки. Наприклад, ігрова мовленнєва вправа „Заборонені слова". На гостини до дітей приходить Всезнайко і повідомляє, що він буде запитувати, а діти – відповідати. Тільки у відповідях не можна вживати слів "так" чи "ні". Той, хто ні разу не назве цих слів, буде переможцем. Приклади відповідей. Всезнайко – Максим Р.

Всезнайко: - Хіба тебе звати Максим?

Максим: - Звичайно, Максим.

Всезнайко: - Ти маєш сестричку?

Максим: - Так! Маю, і т. ін.

Наводимо фрагмент заняття з використанням ігрової мовленнєвої вправи „Ланцюг слів".

Мета: вправляти дітей в умінні продукувати мовленнєві висловлювання,

швидко відповідати на запитання.

Процедура виконання. Діти складають своєрідний “потяг” із слів, які потрібно було пов’язати між собою, тобто утворити зв’язне висловлювання. Вихователь: - Діти, ми з вами будемо утворювати “Ланцюг слів”. Я назву слово, хтось із вас поставить запитання, у відповіді на яке ви будете добирати слова-ознаки. Їх повинно бути декілька. Наприклад: - Будинок: він високий, гарний, білий, цегляний. А що ще може бути біле? На столі лежить біла крейда. Для чого використовують крейду? і т. ін.

Вихователь (називає слово): Кішка.

Оксана Р.: - Кішка буває яка?

Віталій Н.: - Пухнаста, лагідна, різного кольору...

Наталя Б.: - А що ще буває різного кольору?

Оля В.: - Різнокольоровим буває телевізор, сукня ...

Андрій П.: - Яка у тебе сукня?

Олег Д.: - У мене жовта сукня.

Віка Г.: - Що може бути жовтим?

Галя Ш.: - Жовтим може бути стрічка, поле, пісок ... і т.ін.

Отже на першому етапі ми навчали дітей будувати різні типи діалогів, трилоги, полілоги за змістом художніх текстів, народних хороводних ігор, дидактичних ігор, за сценарним планом педагога, за вказівкою відповідно до теми і ситуації спілкування. Збагачували словник дітей мовленнєвими штампами, звертаннями, репліками, етикетною лексикою, формулами мовленнєвого етикету. Діти вивчали напам’ять вірші, скоромовки, написані в діалогічній формі з наступним їх розігруванням. При цьому, особлива увага звертається на розвиток виразності діалогічного мовлення, використання дітьми мовних і немовних засобів виразності. Дітей залучали до оцінки виразності мовлення в розігруваних ними діалогах. Кінцевою метою роботи з розвитку діалогічного мовлення на першому етапі було формування у дітей діалогічної компетенції.

Робота першого етапу була спрямована також на розвиток монологічного

мовлення дітей. Навчання здійснювалося на заняттях з художньо-мовленнєвої діяльності і розвитку мовлення. На заняттях з художньо-мовленнєвої діяльності дітям читали оповідання українських письменників, розповідали українські народні казки з наступними відтворювальними бесідами. Основною метою таких занять було ознайомлення дітей із змістом художніх творів, розуміння і усвідомлення дітьми поведінки героїв художніх творів і казок, запам'ятовування їх змісту для подальшого розігрування.

На заняттях з розвитку мовлення вчили дітей складати висловлювання різних типів: розповіді: сюжетні з власного досвіду, про іграшки, за картинками, на тему, у зв'язку з прочитаним художнім твором, переказ казок, оповідань; творчі розповіді про одного героя твору; пропонували замінити героїв, залишити сюжет, змінити пори року описані автором, змінити сюжет, залишити героїв і т.ін. Діти складали розповіді-мініатюри, розповіді-сюжети про окремих дійових осіб з художніх творів і казок. За знайомими текстами розігрували їх зміст у мовленнєвих ігрових вправах.

Основним прийомом навчання монологічного мовлення на першому етапі був зразок і план розповіді, складені вихователем. Проілюструємо прикладами.

Дидактична гра „Відгадай за описом"

Мета: вчити дітей складати описові розповіді, виділяючи ознаки об'єкта опису.

Матеріал: телефон.

Процедура проведення: Вихователь: - Діти, у Незнайка сьогодні день народження. На жаль, він не зможе до нас прийти, він просив йому зателефонувати. Кожен з вас привітає його з днем народження і опише подарунок, який йому приготував, а Незнайко відгадає. Дітям по черзі дають телефон вони складають тексти описових загадок. Послухайте, як я його привітаю (дає зразок розповіді).

Проілюструємо приклади розповідей дітей.

Олексій К.: "У нього вушка круглі. Шкіра м'яка, коричнева. Він любить мед" (ведмідь). Оленка Т.: "Вона руда. Вуха гостренькі. Хвіст великий

пухнастий. Цей звір хитрий, любить курочок" (лисиця). Наталя О.: "Він круглий, різнокольоровий, підстрибує. Ним граються діти. Усім дуже весело" (м'яч). Арсен Т.: "Вона товста, має багато цікавих казок. Обкладинка різнокольорова, блискуча. ЇЇ люблять читати" (книжка).

Заняття з розвитку мовлення.

Мета: вчити дітей складати сюжетні творчі розповіді за літературним зразком.

Матеріал: оповідання В.Сухомлинського „Я вирощу внучку, дідусю".

Процедура виконання: Вихователь повідомляє, що в дитячому садку буде проходити літературне свято, кращі розповіді дітей будуть записані в альбом, їх зачитають вашим батькам. Сьогодні я прочитаю знайоме вам оповідання В.Сухомлинського "Я вирощу внучку, дідусю", а ви складете свої розповіді - продовження оповідання. Кращі з них будуть записані в альбом. Зачитує оповідання: "У садочку росте стара вишня. Хлопчик Олесь побачив від неї маленьку вишеньку тай запитує дідуся: - Дідусю, де взялася ця маленька вишенька? - З кісточки виросла, - відповів дідусь. - То це донька старої вишні?

- Так, донька. - А внучка у старої вишні буде? - Буде Олесю, - відповідає дідусь, - якщо ти викопаєш оцю маленьку вишеньку, діждешся з неї ягідок, посадиш кісточку – ось з кісточки і виросте внучка старої вишні. Олесь задумався. - Я вирощу внучку старої вишні, сказав Олесь". – Діти, давайте продовжимо оповідання. Послухайте, як я закінчу (дає зразок). Розкажемо про те, як виростив Олесь внучку старої вишні.

Проілюструємо прикладами розповідей дітей.

Олена М .: "Наступного дня Олесь викопав вишеньку і посадив її біля вікна. Весь час доглядав , поливав її. Влітку, коли вишні достигли, хлопчик посадив кісточку в землю. Він теж її поливав. З неї виросла маленька вишенька. Олесь сказав: "Ось і виросла внучка у старої вишні!".

Тарас Б.: "Олег почав доглядати дерево. Він чекав, коли воно пригостить його смачними вишнями. Коли вишня виросла, там з'явились червоні, смачні ягоди. Олег їх з'їв, а кісточку закопав. Пройшло багато часу і з кісточки

виросла внучка старої вишні”.

На іншому занятті дітям пропонувався текст оповідання, складеного педагогом „Пропав собака” (див. додаток К). Після розповіді тексту вихователем діти одержали завдання скласти кінцівки цього оповідання. Завершилось заняття розігруванням ситуації „Пропав собака”.

Складовою частиною комплексних, тематичних занять з розвитку зв’язного мовлення були словесні дидактичні ігри. Наприклад: словесна гра „У світі фантазії”. Мета: вчити дітей у зв’язку з змістом предметних картинок придумувати спочатку назву казки, а потім і зміст казки.

Матеріал: набір картинок із зображенням тварин та людей, картинки із зображенням предметів.

Процедура виконання: експериментатор пропонує з кожного набору картинок взяти по одній картинці і поєднуючи слова, дати назву майбутньої казки. (Наприклад, дитина обрала картинки із зображенням рибки і скрипки – “Рибка-скрипачка”). До своєї назви, діти складали казку. Проілюструємо прикладом: Віталій Н. Обрав картинки – слон, шафа і склав казку “Слон у шафі”.

- В одному будинку жив порцеляновий слон. Йому було самотньо без друзів. Пішов він одного разу погуляти і побачив в кінці вулиці, що стоїть шафа і сумує. Слон запитав: “Чому ти тут стоїш, хіба у тебе немає хати?”. “Ні, у мене немає ні хати, ні друзів – я зовсім одна-однісенька” – відповіла шафа. Слон запропонував: “Давай дружити!” Шафа погодилась. Стали вони спілкуватись. З тих часів слон живе у шафі, вони піклуються і охороняють один одного.

На заняттях з художньої літератури вчили дітей драматизувати знайомі казки „Рукавичка”, „Ріпка”, „Три ведмеді”, „Лисиця і Журавель”, „Лисиця і рак”, „Сьома дочка”, „Лисичка, котик і півник”, „Як звірі хату будували”. Робота з кожною казкою відбувалася в певній послідовності: дітям читали (чи розповідали незнайому казку), проводили бесіду за змістом казки. На другому занятті після розповідання казки обговорювали героїв казки, діти обирали для себе одного з героїв і розігрували його дії (режисерські ігри), які потім

аналізувалися дітьми. На іграх-заняттях розігрувались окремі епізоди із знайомої казки (ігри за змістом казки). Наприклад: „На гостинах у ведмедів” (казка „Три ведмеді”), „Запрошуємо до хатинки”, „Як звірі врятувались” (казка „Як звірі хату будували”), „Хто в рукавичці живе?”(казка „Рукавичка”), „Обід пана Коцького” (казка „Пан Коцький”) і т.ін. У години розваги діти інсценували знайомі казки, показували їх у театрі іграшок, театрі живих тіней. На заключному занятті проводили гру-драматизацію за знайомою казкою.

Кінцевим результатом розвитку монологічного мовлення на першому етапі було формування у дітей старшого дошкільного віку монологічної компетенції.

Поряд із розвитком діалогічного і монологічного мовлення на першому етапі ми формували у дітей мовленнєво-ігрові вміння, а саме: вміння дітей пояснити гру за змістом художнього твору (режисерські ігри), театралізовану гру, словесну гру, гру-драматизацію, сюжетно-рольову гру, вчили дітей визначати сюжет гри, розгортати ігровий задум, творчо відтворювати характер і поведінку героїв казок і оповідань, використовувати відповідну лексику, форми мовленнєвого етикету; спонукали дітей до ініціативності й самостійності у процесі ігрової діяльності. Проілюструємо фрагмент заняття за знайомою дітям казкою „Коза-дереза”. Вихователь показує ілюстрації до казки, діти їх розглядають, пригадують зміст казки. Вихователь пропонує дітям обрати, за змістом яких ілюстрацій вони б хотіли пограти і чому. Діти обирають ілюстрації, пояснюють, як вони будуть грати, самі обирають ролі і розігрують казкову ситуацію. Наприклад, Максим С. обрав дві ілюстрації із зображенням уривка казки, де дві дочки женуть пасти козу, і діда в червоних чоботях на воротах і пояснює: „Я хочу розіграти, як дід прогнав своїх дочок із-за брехливої кози-дерези. Я буду дід у червоних чоботях. Мені треба капелюх і вуса. Чобіт немає червоних, буду так. Олю, ти будеш Горпинкою, хустку одягни, а ти, Галю, Кулинкою. А хто хоче бути козою-дерезою? Ну, добре, будь ти, Оксанко, тільки ти ж повинна говорити таким пісклявим голосом, неприємним, мекати, як коза-дереза. А ти, Андрій, почитай казку”.

Отже, ми бачимо, що хлопчик досить послідовно виклав свої вимоги до сценарію гри за змістом казки.

Христинка П. Обрала ілюстрації із зображенням зайчикової хатки, але вона сама не змогла розподілити ролі, потрібна була допомога дорослого. Наприклад: „Я хочу пограти в гру „Як вигнати козу-дерезу із зайчикової хатки.” Я хочу бути козою-дерезою”. (Мовчить). Вихователь: „Кого ти хочеш запросити до себе на гру? Хто буде зайчиком? – Не знаю. – Діти хто хоче бути зайчиком? А хто вовком?... Христина: „Раком я хочу, щоб був Олекса, він може говорити грубим голосом. Ти пам’ятаєш, Олексо, слова рака-неборака. Я тобі нагадаю. Ну, давайте грати”. Вихователь: „А де ж зайчикова хатка буде?” Христина: „Ой, я забула. Ми зробимо її ось тут із стільців (влаштовує хатку) – Іди сюди, зайчику, це буде твоя хатка, сідай. Ой, а я ще забула десь дерево поставити (дивиться навкруги), ось цей великий стілець буде дерево, ти тут будеш сидіти (звертається до зайчика)”. До вихователя: ”Валентино Іванівно, а Ви нам шапочки дасте, бо так не цікаво грати”.

Кінцевою метою навчання дітей ігрових мовленнєвих дій на першому етапі було формування ігрової компетенції.

На другому етапі – продуктивно-діяльнісному у дітей формувались елементарні знання про структуру діалогічного (діалогу) і монологічного (монологу) висловлювання (див. схему 5.5.). З цією метою було розроблено систему ігрових мовленнєвих вправ і ігрових мовленнєвих ситуацій, які знайомили дітей з діалогічними і монологічними єдностями, мікродіалогом, формулами мовленнєвого етикету, структурою різного типу монологів, виразними засобами мовлення (мовними і немовними). Насамперед знайомили дітей з різними видами діалогічних єдностей і вчили їх будувати. Під діалогічною єдністю ми розуміємо взаємопов’язану пару реплік, з яких перша є стимульованою, а друга – залежною.

У процесі навчання використовували такі види діалогічних єдностей: твердження-запитання; твердження-твердження, твердження-спонукання; спонукання-згода, спонукання-відмова, спонукання-запитання; запитання-

відповідь, запитання-контрзапитання. Оскільки на другому етапі переважала мовленнєва діяльність у взаємозв'язку з іншими (мовленнєвою, навчально-мовленнєвою), було введено постійно діючих ігрових персонажів – телепузиків з якими діти виконували ігрові мовленнєві вправи, розігрували мовленнєві ситуації. Наводимо фрагмент заняття.

„Знайомство з країною телепузиків"

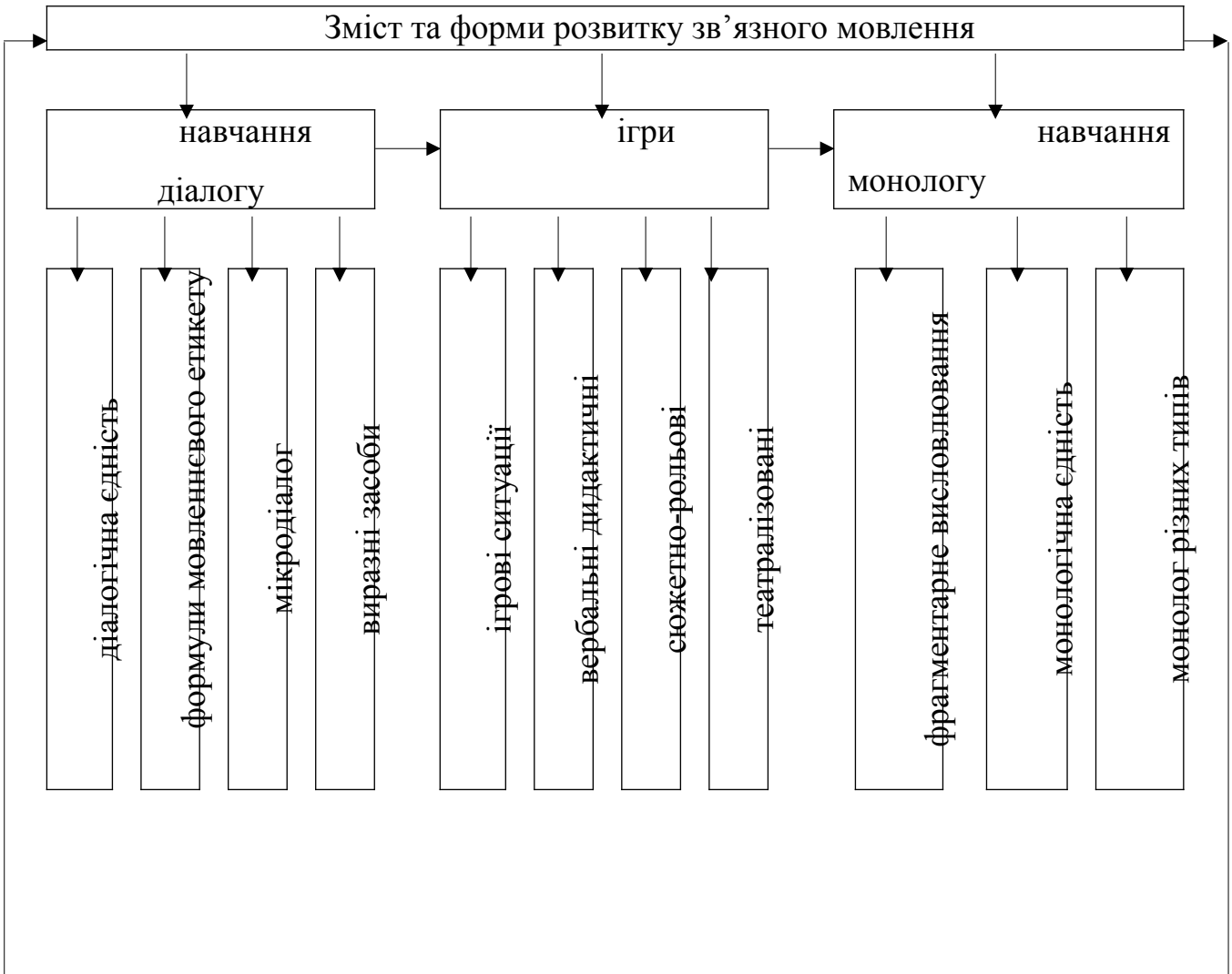
Мета: познайомити дітей з казковою Країною телепузією. Створити емоційне тло і викликати бажання грати з персонажами казкового дійства.

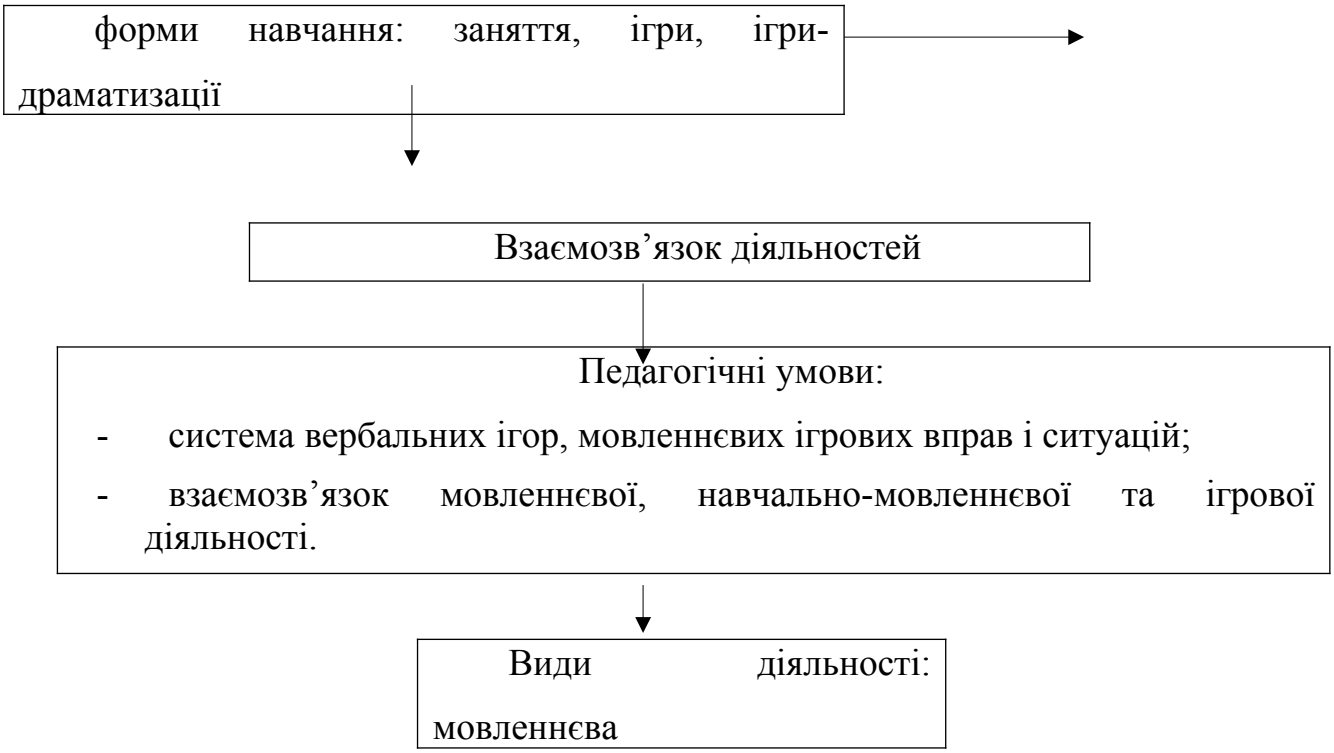
Матеріал: іграшкові телепузики, макет галявини.

Процедура виконання. Вихователь пропонує дітям подорож до країни телепузії: У лузі, на сонячній галявині серед трав живуть невеликі казкові істоти. Їх рідко можна побачити і звуть їх телепузиками. Проте це нові, наші українські телепузики. Усі телепузики зовні схожі між собою. Але між ними є й

Схема 5.5.

Розвиток зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності на продуктивно-діяльнісному етапі





відмінності: один (показує іграшки) яскраво червоного кольору і звати його Пізнайко. Пізнайко завжди над чимось розмірковує; другий – зеленого кольору і звати його Називайко. Він любить все детально описувати; третій – синього кольору і звати його Розмовляйко. Розмовляйко знає багато цікавих історій. Він любить розповідати. А четвертий жовтого кольору. Це Любава. Любава завжди все знає і любить пояснювати. Телепузики живуть дружно, багато спілкуються між собою вони надзвичайно допитливі. Завжди про щось розпитують один в одного, про щось домовляються, обмінюються враженнями та обговорюють все побачене і почуте. Знають багато цікавих ігор, найбільш вони люблять грати в різні ігри, вони і вас, діти, навчать гратися. Діти розглядають свої іграшкові чи намальовані телепузики.

Вихователь: діти, сьогодні на занятті ми пограємо в улюблені ігри телепузиків. Називайко хоче пограти в гру „Я так само". Називайко буде розповідати щось про себе, а ви повинні повторити те саме, при цьому додати слово "Я так само". Якщо Ви цього не робите, ви повинні промовчати. Говорити треба по черзі. Хто відповів неправильно, вибуває з гри. Переможе той, хто залишиться у грі до кінця. Наводимо фрагмент відповідей дітей:

Називайко: - Я люблю грати з іграшками.

Соломія Л.: - Я так само люблю грати з іграшками.

Пізнайко: - Я живу у Країні Телепузії.

Андрій Т.: - ... (промовчав).

Розмовляйко: - Я люблю їсти морозиво.

Женя П.: - Я так само люблю їсти морозиво.

Любава: - Я ходжу вчитися до школи.

Надя О.: - Я так само (вибула з гри).

Називайко: - Я не дозволяю кривдити менших.

Оксана Р.: - Я так само не дозволяю це робити. Так гра тривала доки не залишилась одна дитина (Віталик Д.).

Друга ігрова вправа: „Здогадайся про що говорили телепузики”

Інсценується ситуація: Називайко і Любава починають репліку, а потім замовкають. Щоб дізнатися, про що говорили телепузики, діти повинні завершити їх репліки:

Називайко: - Скажи будь-ласка, як мені ...

Любава: - Тобі потрібно ...

Називайко: - Ти знаєш, що ...

Любава: - А я думала, що ...

Називайко: - Думаю, що ...

Любава: - Дякую, я обов’язково ...

Протокол експерименту:

Віка Г.: - Скажи будь-ласка, як мені навчитися пірнати у воду?

Оля В.: - Тобі потрібна маска і ласти для води.

Віка Г.: - Ти знаєш, що я не вмію ними користуватися.

Оля В.: - А я думала, що ти смілива.

Віка Г.: - Спасибі, я обов’язково скористаюсь порадою.

У другу половину дня діти виявили бажання пограти з телепузиками. Було запропоновано ігрову вправу „Не погоджуюсь”, з метою вправляння дітей у вживанні та побудові діалогічних єдностей типу „твердження-заперечення”.

Наводимо фрагмент вправи. Телепузик пропонує дітям пограти в гру. Називайко стверджує будь-який факт. Дитина обов'язково повинна не погодитися з ним, заперечити Називайку і пояснити, чому вона не погоджується (вихователь дає зразок). Фрагмент відповідей дітей:

Називайко: - Колобок найцікавіша казка.

Саша К.: - Ні, вона не є цікавою. Про Царівну – жабу найцікавіша.

Називайко: - Ця картинка сумна (показує картинку, на якій стрибає зайчик).

Наталя Р.: - Ні, вона не сумна, бо зайчик весело стрибає.

Називайко: - Сьогодні буде дощ.

Руслан Г.: - Ні, не буде дощу, небо світле, сонечко світить і хмаринки де-не-де тільки видно.

У подальшому телепузика замінював хтось із дітей, діти парами вели діалог. В іграх з телепузиками вправляли дітей в умінні формулювати запитання і швидко відповідати на них, діти вчились будувати діалоги „запитання-відповідь". Проілюструємо прикладом мовленнєвої ігрової вправи „Зустріч друзів": матеріал: телепузик Розмовляйко, шість наборів картинок (по п'ять у наборі).

Процедура виконання. Вихователь: - Діти, сьогодні на вулиці я зустріла телепузика Розмовляйка. Знаєте, що він сказав? Він вихвалявся, що знає відповідь на будь-яке запитання. Давайте і ми перевіримо його. У вас є картинки, до кожної з них складіть запитання, лише про ті предмети, що зображені у вас на картинках. (Вихователь попередньо роздає гравцям по одному набору картинок, дає зразок діалогічної єдності). Надалі пропонує дітям формулювати запитання самостійно.

Надя Ш.: - Що люблять їсти зайчики? Де вони живуть? Кого зустрів хлопчик у лісі? Чи злякався зайчик хлопчика?

(Гра закінчується, коли телепузик не може відповісти на запитання дітей. Він

зрозумів, що хвальком бути погано). Надалі гру ускладнювали. Діти

працювали парами з одним набором картинок: одна дитина запитує, інша - відповідає і навпаки. Наприклад.

Пара дітей: Наталя Д. і Оксана Г.

Набір картинок: корова, трава, дівчинка, чашка, молоко, собачка.

Наталя : - Що любить корова їсти?

Оксана: - Вона їсть траву.

Наталя: - Хто друг у дівчинки?

Оксана: - Її друг – собачка.

Наталя: - Чим пригощала дівчинка собачку?

Оксана: - Молоком, і т.ін.

На заняттях з розвитку мовлення ми вчили дітей будувати мікродіалоги, об'єднуючи діалогічні єдності, які діти вже засвоїли. (Під мікродіалогом ми розуміємо відносно завершений ланцюг діалогічних єдностей). Проілюструємо прикладом дидактичної гри „Оживи картинку" (фрагмент заняття).

Процедура виконання. Телепузик показує дітям картинки, на яких зображені персонажі в різних життєвих ситуаціях. Діти парами роздивляються їх і домовляються про зміст діалогу за картинкою, яка їм сподобалась. Решта дітей повинна здогадатись, якій саме картинці присвячується діалог. Таким чином прослуховуються всі пари. Телепузик обирає пару, яка найбільш вдало виконала діалог.

Ігрова мовленнєва вправа "Запитай у телепузика, з яким ти щойно познайомився..."

Мета: формувати вміння задавати запитання різного типу.

Матеріал: телепузик – Пізнайко.

Процедура виконання: Вихователь: - Коли знайомляться люди один з одним, їм дуже цікаво дізнатися якнайбільше один про одного. Давайте і ми спробуємо дізнатися більше про нашого гостя. Кожній дитині вихователь дає вказівку дізнатися що-небудь у Пізнайка, а потім відповідь телепузика передати вихователю.

Вихователь: - Зорянко, запитай у Пізнайка, чи живуть у них тваринки?

Зоряна Л.: - Пізнайка, чи живуть у вас тваринки?

Пізнайко: - Так. Тільки не схожі на ваших.

Зорянка Л.: - Так, там живе багато космічних тваринок, не схожих на наших.

З метою формування вміння дітей вести мікродіалог, ми використовували бесіди з персонажами казок на заняттях з художньо-мовленнєвої діяльності. Такі ігри ми проводили відразу ж після розповідання чи читання казок, поки були свіжими враження дітей. Проілюструємо прикладом ігрової мовленнєвої вправи “Придумай розмову казкових героїв” (після читання оповідання А.Ліндгрен „Карсон, який живе на даху”). Відповіді дітей.

Наталя Н.: Привіт, Карсон!

Карсон (Ігор В.): Привіт!

Н: - Я прийшла до тебе в гості.

К: - Якщо б я міг, то пригостив б тебе найсмачнішим полуничним варенням або яблучним пирогом!

Н: - Я знаю, що ти прекрасний друг: веселий і завжди несподіваний у своїх пустощах.

К: - Хоч я часто говорю неправду Малюку, але моя неправда не образлива.

Н: - Особливо мені сподобався твій вчинок, коли ти провчив вуличних бандитів.

К: - Це було неважко.

Н: - У тебе з’явилось багато нових друзів, які завжди прийдуть на допомогу.

К: - Дякую, ти справжній друг.

На кожному занятті з розвитку мовлення чи художньої літератури (у межах теми заняття) вводили ігрові мовленнєві вправи, які стимулювали дітей до складання діалогів-обміну думками, обговорення поведінки і вчинки героїв художніх творів чи їх однолітків. Так, у процесі бесіди про дружбу і товаришування дітям було запропоновано ігрова мовленнєва вправа „Про що розмовляли діти”. Наводимо фрагмент заняття.

- Вихователь повідомляє дітям ситуацію: „У тролейбусі зустрілись двоє

друзів Віталик і Олег. Вони були хорошими друзями, тому дуже зраділи зустрічі. Друзі стали розмовляти. Віталик спитав, куди Олега їде, які іграшки у нього з'явилися нові, чи є у нього нові друзі. У Олега було теж багато запитань до друга". Педагог пропонує дітям відтворити ситуацію спілкування друзів. Наводимо фрагменти із експериментального протоколу:

Віталик Д.: - Привіт Олег!

Олег Р.: - Привіт!

Віталик: - - Куди ти їдеш?

Олег: - Я їду в цирк.

Віталик: - Я теж у цирку був. Там виступали клоуни і акробати. А ти їдеш сам чи з друзями?

Олег: - З Денисом.

Віталик: - Це твій новий друг?

Олег: - Так. Він хороший.

Віталик: - А нові іграшки в тебе є?

Олег: - Ні, а ти маєш?

Віталик: - Так. Приходь до мене пограємо разом.

Олег: - Добре, обов'язково прийду. Моя зупинка. До побачення.

Віталик: До побачення.

Упродовж другого етапу використовувались ігрові мовленнєві вправи та ігрові мовленнєві ситуації з метою складання дітьми різних типів монологу: опису, розповіді, міркування, пояснення. Так, на заняттях з розвитку мовлення діти складали описові розповіді за предметними картинками, описували іграшки, розповіді з власного досвіду („Мій вихідний день у сім'ї", „На гостинах у бабусі", „Моя улюблена казка", „Моя подруга Оленка"), творчі розповіді на групу слів, за планом вихователя, на тему, запропоновану вихователем, розповіді-етюди, розповіді-мініатюри з використанням дидактичних ігор і ігрових мовленнєвих вправ і ситуацій, вербальних ігор. Опишемо деякі з них.

Словесна гра „Рости, виростай деревце"

Мета: ознайомити дітей із структурою розповіді.

Матеріал: телепузик Розмовляйко, фланелеграф, гілки дерева, стовбур.

Хід гри: Вихователь: - Діти! Сьогодні до нас завітав телепузик Розмовляйко. Цей телепузик любить багато розповідати. Він знає безліч різноманітних історій. Розмовляйко хоче і вас навчити розповідати. Ось що він хоче вам сказати.

Телепузик: - Діти, подивіться, що я вам приніс (показує малюнок дерева). Це не просте дерево. Це дерево - розповідь. Кожна гілка – окреме речення. Всі разом речення-гілки складають цікаву розповідь. Сьогодні я пропоную вам скласти разом розповідь про дерево.

Телепузик пропонує кожній дитині по черзі скласти речення. Після кожного правильно складеного речення на фланеграфі з'являється гілочка, в кінці стовбур. Якщо речення не об'єднані між собою одним змістом або порушена композиція, то стовбур не з'являється. Вихователь знайомить дітей із початком розповіді, зав'язкою, розгортанням подій, кульмінацією, закінченням на прикладі речень-гілок дерева.

Наводимо складену розповідь Олексою П.: „Жило-було дерево на подвір'ї Оленки. Оленка посадила малесеньке деревце. Дівчинка доглядала за ним, поливала його, коли не було дощу. Деревце росло, росло і нарешті виросло великим і красивим деревом. Це дерево виявилось яблунею. Весною дерево красиво зацвіло яблуневим цвітом. Восени на ньому з'явилися червоні смачні солодкі яблука. Дерево віддячило Оленці за те, що вона його доглядала".

Словесна гра „На гостини до лісовичка"

Мета: вчити дітей будувати розповіді за допомогою опорних схем.

Матеріал: телепузики, предметно-схематична модель розповіді.

Хід гри: Вихователь: - Телепузики вчора їздили на гостини до лісовичка. Поїздка їм дуже сподобалася. Вони намалювали її схематично і пропонують кожному з вас розповісти. Хто найкраще складе розповідь, той отримає гостинець від лісовичка. (Кожна дитина за допомогою схематичної моделі складала розповідь).

Дидактична гра „Склади розповідь-квітку”

Мета: активізувати раніше набуті навички складання розповіді.

Матеріал: вирізані трафарети з частин квітів, аркуші паперу з намальованими горщечками.

Хід гри: Вихователь: - Діти, уявімо себе садівниками. Сьогодні ми з вами, як садівники, посадимо багато красивих квітів. Квіти ми будемо висаджувати в чарівні горщечки. Наші квіти будуть виростати в такій послідовності: спочатку з’явиться коріння рослини, далі стебло з листочками, а наприкінці квітка з пелюстками. (Діти викладають квіти на столах). “А зараз ми з вами пограємо в цікаву гру, яка називається “Склади квітку”. Для того, щоб ваша квітка виросла і ожила, необхідно скласти про неї цікаву розповідь і розповісти мені”. Діти під час розповіді складають квітку: коріння - початок розповіді, листочки і стебло – середина, а сама квітка – кінцівка. Виграє той, хто правильно складе квітку, а розповідь його буде цікавою і веселою.

Дидактична гра „Розвесели картинку”

Мета: вчити дітей будувати розповіді-міркування.

Матеріал: телепузик Розмовляйко, фланелеграф, силуетні заготовки: дерево, річка, зайчик, квіточка, пташка, сонечко.

Хід гри: Вихователь: телепузик Розмовляйко приніс картинку і пропонує вам її розглянути. Діти підходять до фланелеграфа (на ньому тільки хмари).

Вихователь: - Як ти думаєш, весела ця картинка, чи сумна?

Оля П.: - Сумна.

Вихователь: - Чому сумна?

Оля П.: Тому, що на ній нічого не зображено.

Вихователь: А ти подивись уважно.

Оля П.: Бачу хмари.

Вихователь: То чому ж картинка сумна?

Оля П.: Якщо хмари, то, напевне, буде дощ. А це вже невесело.

Вихователь: - Давай розвеселимо картинку. (Дитина розглядає силуетні заготовки). Кожна дитина створює свою картинку і складає розповідь-

міркування. Вихователь дає свій зразок розповіді. Проілюструємо прикладами:

Оля П.: (на фланелеграфі розмістила біля дерева зайчика, квітку, зверху – сонечко). „Одного разу зайчик вийшов на галявину, підняв голову і побачив на небі хмарки. Ой, ой. Напевне, буде дощ, у мене немає парасолі, я не хочу дощу.

- Що ж мені зробити? – думає зайчик, я ж так хочу гуляти. – Надумав, я розжену хмари, покличу сонечко, нарву квітів і буду стрибати і співати".

Дидактична гра „Аукціон іграшок"

Мета: вчити дітей складати розповіді-описи знайомих іграшок за зразком вихователя.

Матеріал: іграшка-Телепузик, космічні іграшки (всі іграшки зроблені руками вихователів. Серед них - дві м'які іграшки, дві глиняні, дві з покидькового матеріалу).

Хід гри. Вихователь: Діти, сьогодні зранку я йшла в дошкільний заклад і по дорозі зустріла… А кого я зустріла, відгадайте, я вам його опишу:

У нього великі чорні очі,

На зріст маленький,

Він не схожий на наших діток,

На голові у нього антена,

На животику телевізор.

Він зеленого кольору

Хто це …?

Діти: Називайко.

Вихователь: Так, правильно. Називайко мені розповів, що телепузики вирішили провести аукціон з продажу іграшок. Оскільки Називайко завжди любить детально все описувати, то цю справу доручили йому. Проте він ніколи цього не робив, тому й розгубився. Давайте допоможемо Називайку.

Називайко роздає іграшки дітям. Діти описують, складають розповіді-загадки - Називайко відгадує. Наводимо приклади опису дітей. Наталя Т. (м'яка іграшка): "Вона пухнаста, оранжевого кольору. Вухи довгенькі, на кінчиках кутасики. Ніжки маленькі, круглі, немає пальчиків. Тулуб, як колобок. А на

обличчі весела усмішка…(Вихователь: Кого нагадує тобі ця іграшка?)…Вона нагадує колобка, тільки в нього вушок немає”.

Володя Д. (глиняна іграшка): “Ця іграшка, напевне, глиняна. У неї витягнута вперед голівонька. Має два гострих дзьобика, хвіст дуже малий. Вона зеленого кольору. Крилець чомусь немає. Вона схожа на пташку”.

На заняттях з художньої літератури літи розповідали за ілюстраціями, складали розповіді описи і сюжетні розповіді про одного героя, окремі епізоди твору, переказували казки. Наводимо фрагменти заняття з художньої літератури.

Дидактична гра „Казкове лото”

Мета: вчити дітей за ілюстраціями впізнавати казки, розвивати вміння складати розповіді.

Матеріал: ілюстрації та картинки за змістом казок.

Хід гри: кожній дитині дається набір картинок з різних казок. За цими картинками пропонується скласти свою казку. Проілюструємо прикладом.

Маринка Л.(ЕГ): „Далеко від нас існує чудова країна, де живе маленька дівчинка. Вона дуже полюбляє все красиве. В цій країні росте багато квітів, живуть казкові звірі, птахи, панує спокій. Але у принцеси є дуже зла і хитра мачуха. Вона не любить дітей, тому не пускала дівчинку нікуди подорожувати та не дозволяла ні з ким товаришувати. Одного разу, коли мачухи не було вдома, до принцеси завітала тітка Фея. Вона побачила свою племінницю засмученою і вирішила забрати її до себе. Дівчинка зраділа і вони разом покинули цю країну”.

Словесна гра “Подорож до країни казок”

Мета: активізувати творчу уяву дітей, розвивати вміння використовувати отриманні раніше знання для складання розповідей.

Хід гри: Вихователь: - Діти! До нас сьогодні завітав телепузик – Розмовляйко. Він запрошує вас разом з ним здійснити подорож до Країни казок. Давайте заглянемо в минуле казкових героїв: що було раніше з тим чи іншим героєм? Першим свою розповідь складе телепузик Розмовляйко.

Телепузик: „Я вам розповім про Івасика. Колись давно Івасик був красивим, синьооким, золоточубим хлопцем. У нього була чарівна паличка, з якою він подорожував по казках. Коли було сумно, Івасик торкався паличкою і розмальовував все навкруги. Доторкнеться до трави, вона стає зеленою і соковитою, опустить паличку в море, воно вмить стає блакитним, прозорим і чистим. Дощовий, похмурий день Івасик одним поштовхом руки перетворював на сонячний та яскравий. Та трапилось лихо, зла Фея викрала у Івасика чарівну паличку, а його відправила у казку, якій дала назву „Івасик-Телесик"".

Пропонуємо дітям здійснити "прогулянку" в минуле свого казкового героя.

Словесна гра "Казкова плутанина"

Мета: активізувати творчу уяву дітей, вправляти у складанні творчих розповідей.

Хід гри: Вихователь: - Розмовляйко щойно повернувся з Казкової країни. Він бачив багато казок, зустрічався з багатьма героями. У нього все переплуталось. Допоможіть йому розплутати клубок з казкових подій.

Отже, на другому етапі в мовленнєво-ігрових вправах, у дидактичних і словесних іграх ми закріплювали мовленнєві та ігрові вміння, які діти використовували у стимульованій мовленнєво-ігровій діяльності, вправляли дітей у вживанні мовленнєвих штампів, реплік, звертань, формул мовленнєвого етикету, вчили будувати і розгортати діалоги (діалогізування), складати різного типу монологи (розповіді, описи, міркування, пояснення), постійними супутниками дітей, при цьому, виступали улюблені телевізійні герої – телепузики. На другому етапі домінантною стала мовленнєва діяльність, а ігрова діяльність супроводжуючою, оскільки на заняттях і в повсякденному житті реалізовувалась розроблена нами система мовленнєво-ігрових вправ, дидактичних і словесних ігор.

На третьому – креативному етапі провідною стала мовленнєво-ігрова діяльність (див. схему 5.6.). Відбувалося максимальне занурення дітей в активну мовленнєво-ігрову діяльність, спрямовану на стимулювання

самостійності й ініціативності дітей в ігровій діяльності: самостійній побудові і розігруванні діалогів, трилогів, полілогів, організації вербальних ігор за змістом художніх текстів (репродуктивних і творчих).

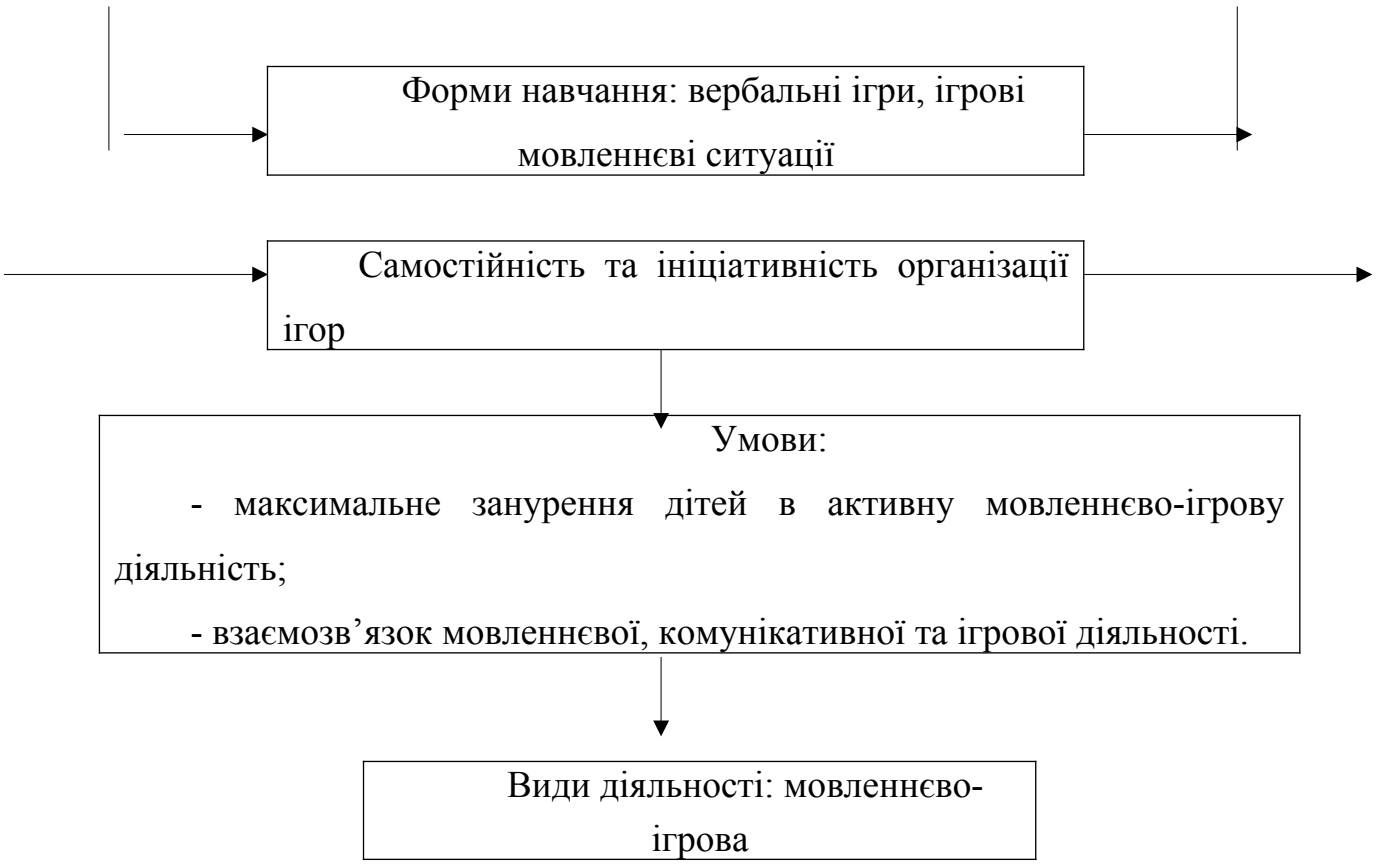
Нами було розроблено систему мовленнєво-ігрових ситуацій, які пропонувались дітям для розігрування: ситуації із життя дітей і ігрові мовленнєві ситуації за змістом художніх творів. Наприклад, дітям пропонується пограти в „Лікарню” з різними ігровими ситуаціями: „Лялька Зіна захворіла” –

треба викликати швидку допомогою (лікаря, покласти в лікарню, відвідати вдома і т.ін.) або ігрова ситуація „Допоможи”: маленький хлопчик плаче, він упав і розплющив ніс, йому потрібно прийти на допомогу; у хлопчика зламалась улюблена машина, він стоїть і плаче, його потрібно втішити; в Олени день народження, вона хоче запросити гостей, придумати цікаві ігри для них, а

Схема 5.6.

Розвиток зв’язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності на креативному етапі





часу в неї обмаль, Оленці потрібна допомога. Дітям пропонувались для розігрування ситуації „У крамниці" (іграшок, солодощів, книгарні, продуктовій, одягу і взуття і т.ін.), „У перукарні", „В аптеці" і т.ін. Всі ролі діти розподіляли самостійно. Наприклад: ігрова мовленнєва ситуація „Крамниця іграшок". Мета: активізувати мовленнєві вміння діалогізування: вести діалог, трилог, полілог. Процедура виконання: Створюється ігрова ситуація іграшкової крамниці. Діти обирають продавця, касира, покупців, які по черзі просять продавця показати іграшку, продати, допомогти обрати іграшку на день народження тощо.

Ігрова мовленнєва ситуація „Новенька (кий)".

Мета: активізувати словник дітей формулами мовленнєвого етикету в ситуації привітання, знайомства, звертання, запрошення.

Процедура виконання. Вихователь описує ситуацію. Діти розподіляють ролі. Обирається дитина – новенька (-ий).Завдання новенького: зайти в групу, привітатись з усіма, познайомитися з дітьми. Завдання дітей: привітатися з новеньким, дізнатися, як його звати, запросити новенького до гри, пояснити, як грати в гру (див. додаток К).

Крім ігрових мовленнєвих ситуацій використовувались як і на другому етапі словесні ігри з телепузиками. Наприклад: словесна гра „підкажемо телепузику”, метою якої була активізація словника дітей звертаннями, мовленнєвими штампами, формулами мовленнєвого етикету. Опишемо її зміст.

Процедура виконання. Телепузик Називайко запрошує дітей позмагатися, хто більше знає ввічливих слів. Телепузик повідомляє правила гри: я буду розповідати історію, коли ви почуєте ввічливе слово, потрібно замінити його на інше схоже слово, яке можна сказати в цій ситуації. Відповідати буде кожна дитина по черзі по одному слову, а я буду рахувати, хто скільки слів скаже. Отже, почали.

- Якось Любава прийшла в гості до дітей у групу і мовила: **„Здрастуйте, діти!”** (Діти по черзі промовляють різні формули мовленнєвого етикету в ситуації привітання). Так, а як ще можна сказати? Все? Тоді я продовжую.
- Любава побачила у групі новеньку дівчинку. Вона підійшла до дівчинки і сказала: „**Я хочу з тобою познайомитись, як тебе звати?”** (Діти по черзі промовляють формули мовленнєвого етикету в ситуації „знайомство”).
- Вони стали гратися разом. Любава нехотячи штовхнула дівчинку. Вона підійшла до неї і сказала: **„Вибач мені будь-ласка”**. (Діти по черзі промовляють формули мовленнєвого етикету в ситуації вибачення).

На креативному етапі планувались серії занять, ігрових мовленнєвих вправ, ігрових ситуацій, словесних ігор у межах однієї теми з метою закріплення і активізації навичок діалогічного мовлення, стимулювання побудови різних типів діалогу. Наводимо приклад активізації діалогічного мовлення дітей за темою „Розмова по телефону”. На занятті з художньо-мовленнєвої діяльності дітям було прочитано уривок оповідання М.Носова „Телефон” (див. додаток К) з наступною відтворювальною бесідою та пригадуванням дітьми ситуації з телефоном. Разом з вихователем пригадали будову телефонного апарату, види телефонів, знайомі вірші про телефон, загадки.

На занятті з розвитку мовлення дітям пропонувалось розіграти

мовленнєві ситуації (фрагмент заняття): - дзвонить телефон: підійти до телефону, взяти трубку, відповісти на дзвінок, використовуючи всі мовленнєві штампи, репліки, діалогічні єдності.

- Телефонує незнайома людина з проханням покликати до телефону маму (тата та ін.): дитині потрібно зняти трубку, сказати „алло", „я вас слухаю", привітатись, ввічливо відповісти на прохання дорослого, виконати його.
- Зателефонувати другу, подрузі. Запросити на день народження;
- Зателефонувати, дізнатись, котра година, яка погода і т.ін. (див. додаток Ж).

У другу половину дня в години розваг вихователь пропонує розіграти ігрову мовленнєву ситуацію „Телефонна розмова з телепузиками" з метою закріплення вміння будувати діалоги різного типу, наприклад, діалог -домовленість. На столі два телефонні апарати, телепузики. Діти виконують за домовленістю ролі телепузиків. Вихователь пропонує домовитись: а) про зустріч телепузиків біля зоопарку. Діалог дітей:

Називайко: - Привіт! Це називайко.

Пізнайко: - Привіт. Радий чути твій голос.

Називайко: - У мене є пропозиція: давай разом підемо до зоопарку.

Пізнайко: - Давай. Я давно не був у зоопарку. А коли зустрінемось?

Називайко: - Я думаю, о 5 годині біля входу. Ти згідний?

Пізнайко: - Добре. Це мене влаштовує. До зустрічі.

Вихователь пропонує кожній парі дітей по телефону домовитись про зустріч.

б) Запросити по телефону всіх телепузиків на літературний ранок до дитячого садка. Діти по черзі запрошують кожного телепузика і розповідають, в які ігри вони будуть грати в години дозвілля.

в) Зателефонувати в „Довідкову службу" і розпитати, де мешкають телепузики.

г) Розмова телепузиків з казковими героями і т. ін.

І насамкінець вихователь створює умови (телефонні апарати, інші атрибути, відповідний одяг) для творчої сюжетно-рольової гри „Алло! Алло! -

Телефон". Діти пригадують разом з дітьми зміст знайомих творів про телефон, різні життєві ситуації, пов'язані з розмовою по телефону, придумують сюжети, розподіляють ролі.

На креативному етапі робота спрямовувалась і на активізацію монологічного мовлення дітей безпосередньо у вербальних іграх за змістом знайомих художніх творів: режисерські, театралізовані, сюжетно-рольові ігри, ігри-драматизації, ігри інсценування. Дітям пропонувалось скласти сюжет своєї казки і розіграти її, скласти казковий сценарій і показати його дітям через театр іграшок (режисерські ігри.).

Для самостійного складання казок на цьому етапі використовували прийом моделювання казкового сюжету. Дітям пропонували букви, символи, за допомогою яких вони повинні скласти казку. Пізніше букви замінювали будь-якими іншими умовними символами. Наприклад у вербальній грі "Моделюємо казку" стимулювали дітей за допомогою умовних картинок-символів розповідати знайомі казки, а потім складали нові варіанти казки, варіюючи послідовність сюжетної лінії, введенням героїв, змінюючи місце події і т. ін.

У вербальних іграх стимулювали дітей будувати монологи різних типів. Робота проводилась у відповідній послідовності. На заняттях з художньої літератури дітям читалось знайоме оповідання чи розповідалась казка: діти обирали для себе улюблених героїв, складали про них описово-сюжетні розповіді, в яких висловлювали своє ставлення до героїв; розігрували окремі ігрові ситуації за змістом художніх творів: „На гостинах у зайчика" (казка „Зайчикова хатка"), „На гостинах у ведмедя" (казка „Три ведмеді"), „Запрошую до рукавички" (казка „Рукавичка") і т. ін. У години розваг, на літературних ранках і вечорах діти театралізували тексти знайомих оповідань і казок. Наприклад, театралізована гра „Сторінками улюблених казок", в ході якої діти розігрували знайомі казкові ситуації разом з улюбленими героями телепузиками. Добирались ілюстрації до знайомих казок („Рукавичка", „Пан Коцький", „Солом'яний бичок", „Котик і півник" і т.ін.), які приносив телепузик. Діти розглядали ілюстрації, впізнавали знайомих героїв. Телепузик

повідомляв, що Країна казок зачарована чаклуном, потрібно її „оживити”, звільнити героїв від чаклунства. Для того, щоб їх розчаклувати, треба оживити уривок кожної казки. (Дітям роздавали ілюстрації із сюжетом казки, костюми і пропонували відтворити зображений сюжет).

За змістом знайомих казок діти організовували ігри-драматизації в постійно діючих театрах „Театр улюблених казок”, „Театр пантоніми”. У „Театрі пантоніми” „актори ” мімікою, жестами, рухами, зображували героїв знайомих казок, глядачі – відгадували, оцінювали, хто найкраще, більш точно і виразно відтворив образ казкового героя (немовними засобами виразності). У театрі пантоніми проводились театральні ігрові дійства „Відгадай мого улюбленого героя”. Діти з допомогою мовних і немовних засобів виразності зображували „показували”, „подавали” в ігрових діях когось із героїв казок. Глядачі відгадували, з якої казки герой, оцінювали дії і мовлення того, хто представляв героя.

У вечірні години ми влаштовували ігри за сюжетами знайомих казок з елементами змагання „Хто придумає кращу гру за знайомою казкою?” Діти по черзі називали казку, назву гри, ролі, пропонований сюжет. Спільно з дітьми обирали найкращий сюжет, організатором цієї гри була дитина, чий сюжет гри обрали діти. Їй потрібно було самостійно розподілити ролі, пояснити і організувати гру.

На креативному етапі ми продовжували стимулювати дітей до створення ігрового задуму і сюжету за їхньою власною ініціативою з використанням різного типу монологу. Наприклад, словесна гра „Новини”, в якій стимулом до гри був мікрофон. Дітям пропонувалось уявити себе телеведучою і виступити перед глядачами з випуском новин: що вони бачили по дорозі в садочок, що нового є у групі, з якою грою може познайомити дітей.

Словесна гра “Кольорові казки”

Мета: вправляти дітей у побудові творчих розповідей казкового сюжету.

Хід гри. Перед початком розповіді-монологу вихователь проводить коротку бесіду : -Діти, колір займає велике місце у житті людини. Адже кожен

колір і вся багатоманітність його відтінків несуть певну інформацію про довкілля. І тому назва кольору може бути назвою казки: жовта казка, зелена казка, синя казка і т.ін. Подумайте, який колір ви найбільше любите і казку якого кольору ви хочете скласти. Тільки пам'ятайте, що всі герої у вашій казці, і всі предмети, з якими будуть виникати різні казкові пригоди повинні бути одного кольору. Діти обирали колір і назву казки („Жовта казка", „На гостинах у зеленої казки", "Червона казка", "Синя сімейка", „У країні жовтих і чорних людей" і т.ін.). Проілюструємо зміст казки Андрія П. „Жовта казка":

"Жовте, тепле Сонечко, як яєчний жовток, висіло над землею. А по промінцям на землі по жовтій траві йшли курчата, і всі вони були жовті-жовті. Жовта бджола підлетіла до жовтого курчати і стала запрошувати його до свого жовтого вулика. Але він у вулик не зміг потрапити: дірочка була маленька. Навколо жовтіли луки. Це цвіли кульбаби. Я вийшов на луки, серед них і весь покрився жовтим пилком і став жовтим, жовтим. Сонечко пригріло, своїми жовтими промінцями підняло мене на небо і я потрапив у жовту країну: там все було жовтим: жовті люди, жовті будинки, дерева, все, все. Мене зустріли з радістю мешканці жовтої країни, бо я був жовтий". Закінчувалось заняття грою „Дружба кольорів", дітям роздавались шапочки різного кольору, вони читали уривки вірша про свій колір, водили хоровод.

На цьому етапі вводились елементи змагання „Хто краще придумає і проведе гру". Пропонувалось почергове складання сюжету учасниками гри. При цьому сам дорослий був також у ролі учасника гри. Партнери діяли почергово, кожний складав свій зміст чергової сюжетної події. Шляхом поступового нанизування конкретних сюжетних подій розгортався спільний ігровий сюжет. Спільне сюжетоскладання об'єднувалося певною темою, Наприклад, „На гостини до бабусі". Або ж пропонувалось дітям продовжити прочитану книгу, казку. Наприклад, "Давай придумаємо, що було далі з бабусею та онукою у казці „Червона шапочка". Отже, діти брали участь у плануванні сюжету гри, який не нав'язувався ззовні дорослим, а створювався за власною ініціативою дітей. Стимулом до виникнення нової гри були атрибути,

іграшки, декорації до знайомих казок.

Кожний спосіб побудови гри вимагав від дітей специфічних мовленнєвих висловлювань пояснювального характеру. При ускладненні змісту гри пропонували дітям більш докладно пояснити партнеру подію, яку дитина хоче відтворити у грі (“Давай пограємося так, ніби у мене сьогодні день народження. Я буду іменинником, а ти моїм гостем …”), це давало змогу партнеру продумати свої дії відповідно до ситуацій. Успішність і узгодженість взаємних дій дітей у грі пов’язані з оволодінням ними пояснювальним мовленням.

Завершувався навчальний рік театрально-ігровим дійством „Казкова ігротека”, в якій брали участь усі діти старшої групи. На свято запрошувались батьки, діти середньої групи. Казкова ігротека – це своєрідна гра-вікторина, в якій діти розігрували свої сюжети за змістом знайомих казок. Ведучий дідусь-казкар (вихователь) разом із глядачами відгадували, за якою казкою була розіграна гра, обирали найкращого виконавця ролі.

Результатом мовленнєво-ігрової діяльності дітей на креативному етапі стало формування в дітей мовленнєво-ігрової компетенції.

5.5. Порівняльна характеристика рівнів розвитку зв’язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності на констатувальному та прикінцевому етапах дослідження

На прикінцевому етапі дітям експериментальної і контрольної груп було запропоновано серію завдань до кожного з критеріїв виокремлених нами показників розвитку зв’язного мовлення, а саме, діалогічної, монологічної і ігрової компетенцій. Розглянемо їх. Порівняльні кількісні дані щодо щаблів розвитку діалогічної компетенції старших дошкільників на констатувальному і прикінцевому етапах дослідження подано в таблиці 5.24.

Таблиця 5.24.

Щаблі розвитку діалогічної компетенції дітей старшого дошкільного віку на констатувальному і прикінцевому етапах дослідження (%)

Г	Щаблі сформованості діалогічної компетенції

рупа Етапи	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
ЕГ	14	26	20	44	30	20	36	10
КГ	14	14	18	26	32	36	36	24

Як засвідчує таблиця, в експериментальній групі відбулися відчутні позитивні зміни в розвитку діалогічної компетенції дітей за всіма критеріями діалогічного мовлення. Так, як бачимо, на високому щаблі збільшилася кількість дітей з 14% до 26%, на достатньому – з 20% до 44% дітей. Відповідно зменшилася кількість дітей на середньому – з 30% до 20% і низькому щаблях – з 36% до 10% дітей. Зазначимо, що незначні позитивні зміни щодо розвитку діалогічної компетенції відбулись і в контрольній групі. Так, дещо збільшилась кількість дітей на достатньому – 18% до 26% і середньому щаблях – з 32% до 36% дітей. Відповідно зменшилось і на низькому щаблі – з 36% до 24%. Показники високого щабля у контрольній групі залишилися без змін (14%). Це закономірні вікові зміни в розвитку діалогічного мовлення, які відбулись у процесі навчання за традиційною методикою. Експериментальні дані, що були одержані на прикінцевому етапі, засвідчили суттєві зміни щодо якісної характеристики діалогічного мовлення дітей експериментальної групи. Відтепер у діалогах більшості дітей налічувалось від 5 до 8 діалогічних єдностей різних видів, діти самостійно будували різні типи діалогів, використовуючи при цьому адекватні формули мовленнєвого етикету, мовні і немовні засоби виразності. Проілюструємо прикладами.

Ситуація: „Подарунок до дня народження” (діалог)

У розмові брали участь діти Семен Л. і Арсен Б. (Констатувальний етап):

Петрик (Семен Л.): Алло!

Тарасик (Арсен Б.): Алло!

Петрик : Ти йдеш на день народження до Галинки?

Тарасик: Так.

Петрик: А подарунок купив?

Тарасик : Так.

Петрик: Ну, тоді добре.

Прикінцевий етап:

Петрик (Семен Л.): Алло! Тарасику, це ти? Доброго дня! Говорить Петрик.

Тарасик (Арсен Б.):Доброго дня, Петрику! Дуже радий тебе чути.

Петрик: Я хочу запитати, чи ти йдеш на день народження до Галинки?

Тарасик: Так . Обов'язково.

Петрик: А ти вже придбав подарунок для Галинки?

Тарасик: Ні, я ще не ходив у крамницю.

Петрик: Давай разом підемо.

Тарасик: З великим задоволення.

Петрик: Приходь, будь-ласка, у крамницю о другій годині дня я тебе буду чекати.

Тарасик: Добре, обов'язково прийду. Там і домовимось про подарунок.

Петрик: До зустрічі.

Тарасик: Дякую що зателефонував.

Ситуація: "Подарунок до дня народження" (трилог)

У розмові брали участь діти: Миколка С., Женя Г., Ігор Л. (Констатувальний етап):

Тарасик (Миколка С.): Давайте подаруємо Галинці іграшку.

Олег (Женя Г.): Добре. А яку?

Івасик (Ігор Л.): (мовчить).

Тарасик: Треба подивить, яка є у крамниці.

Івасик: Я хочу великого зайчика.

Олег: Підемо і подивимось.

Прикінцевий етап:

Тарасик (Миколка С.): Доброго дня, Олежку і Івасику!

Олег (Женя Г.): Привіт, Тарасику.

Івасик (Ігор Л.): Скоро у Галинки буде день народження. Що ми їй купимо?

Тарасик: Подарунок повинен їй сподобатись.

Івасик: А що б ти хотів їй подарувати? (звертається до Олега).

Олег: Всі дівчатка люблять іграшки, тому треба подарувати іграшку.

Тарасик: Це може бути м’яка іграшка.

Івасик: Так, у крамниці є багато красивих іграшок.

Олег: А якщо ми подаруємо іграшковий будинок, то Галинка буде задоволена?

Тарасик: Я думаю, що їй сподобається.

Івасик: Домовились, зустрінемось у крамниці і купимо іграшковий будиночок.

Олег: Добре. До зустрічі.

Ситуація: „Розмова у крамниці” (полілог)

Тарасик (Олег С.), Івасик (Денис Ю.), Олег (Костя Б.), продавець (Зіна Г.), касир (Іра Л.). (Констатувальний етап):

Олег (звертається до друзів): То що будемо купляти?

Івасик: (показує на м’яч): Давайте цей м’яч.

Тарасик: Дівчата не люблять м’ячем гратися.

Івасик: Тоді ляльку.

Олег (до продавця): Дайте нам ляльку.

Продавець: Вам велику чи малу з рожевим платтячком?

Тарас: Велику з довгим волоссям.

Продавець: Тоді платіть гроші (показує на касу).

Хлопці мовчки підходять до каси, платять гроші і йдуть.

Прикінцевий етап:

Тарасик: Привіт Олежку!

Івасик: Дуже раді тебе бачити.

Олег: Здрастуйте1 Я також дуже радий вас зустріти.

Тарасик: (звертається до Олега) Ти вже поміркував, який подарунок будеш купляти для Галинки?

Олег: Так. Я думав над цим, проте так і не визначився. А ви що хочете купити?

Тарасик: Ми спочатку подивимось, що є у крамниці.

Івасик: (звертається до продавця) Допоможіть нам, будь-ласка, придбати подарунок.

Продавець: Кого ви хочете привітати?

Тарасик: Ми хочемо привітати з днем народження свою подругу.

Продавець: У нас великий вибір подарунків. У цьому відділі (показує на вітрину з солодощами) можна купити цукерки, печиво. А в цьому (показує на вітрину з іграшками) різноманітні іграшки.

Олег: Я, напевне, куплю велику коробку цукерків. А ще квіти.

Продавець: Я можу вам запропонувати цукерки „Стріла”. Вони смачні та свіжі.

Олег: Я б хотів купити велику коробку цукерків „Світоч”.

Продавець: Добре. Вам їх загорнути.

Олег: Так. Будь-ласка.

Тарас: (звертається до Івасика) Може ми виберемо якусь красиву іграшку. Як ти гадаєш?

Івасик: Галинка любить гратися ляльками барбі. Давай купимо ляльку?

Тарасик: Ні, я не згідний, ляльки в неї є. Краще купити лялькову кімнату.

Івасик: Добра пропозиція. Так і зробимо. (звертається до продавця) Упакуйте нам кімнату для ляльки.

Продавець: Вам стрічкою перев’язувати? Який колір хочете?

Тарасик: Перев’язуйте. Може бути рожевий колір. (Хлопці йдуть до каси).

Олег: Візьміть, будь-ласка, гроші за цукерки (протягує паперові гроші).

Касир: подивіться, може у вас буде 50 копійок.

Олег: Ні. У мене тільки гривня.

Касир: Тоді я вам дам копійки.

Тарасик: І ми хочемо розплатитись за подарунок (протягує гроші).

Касир: Будь-ласка, візьміть гроші. Дякую за покупку.

(Хлопці прощаються з продавцем та касиром і йдуть).

Ситуація: „День народження”

Тарасик (Діма В.), Івасик (Семен Д.), Олег (Артем О.), Галинка (Іринка Д.), Наталочка (Оля Ж.), Оленка (Христинка В.).

Прикінцевий етап:

Святково прибраний стіл. Галинка зустрічає гостей.

Івасик: Добрий день, Галинко! Прийми мої вітання з днем народження, а також найкращі, найтепліші побажання здоров’я та успіхів.

Тарасик: Вітаю тебе, люба Галинко, з днем народження. Дарую тобі ось цей подарунок.

Олег: (протягує подарунок) Дозволь і мені від душі поздоровити тебе. Ось мій скромний подарунок.

Наталочка: Ми твої подруги від усього серця вітаємо тебе з днем народження. Дозволь піднести тобі цей букет квітів.

Оленка: (тисне руку і дарує подарунок) Іменинниця прийми сердечні поздоровлення. А ось тобі від мене на пам’ять.

Галинка: Сьогодні у мене радісний день! Я ніколи його не забуду. Щиро дякую всім за теплі поздоровлення і подарунки. Запрошую всіх до столу.

Як бачимо, діалоги дітей на констатувальному етапі були короткотривалими, містили прості типи діалогічних єдностей. Діти не вміли будувати трилоги та полілоги, не користувалися мовними засобами виразності. Після навчання діалог став тривалим за структурою. У полілозі Артем О., Оля Ж. та Ірина Д. Самостійно формулювали запитання та відповідали поширеними реченнями, використовували різні типи діалогічних єдностей. До того ж користувались невербальними засобами виразності.

Порівняльні кількісні дані щодо щаблів розвитку монологічної компетенції на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту подано в

таблиці 5.25.

Таблиця 5.25.

Щаблі розвитку монологічної компетенції дітей старшого дошкільного віку на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (%)

Група / Етапи	Щаблі розвитку монологічної компетенції							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
ЕГ	6	18	16	48	46	22	32	12
КГ	6	8	12	14	44	58	38	20

Дані таблиці засвідчують, що 18% дітей експериментальної групи досягли високого щабля розвитку монологічної компетенції (було тільки 6%); на достатньому щаблі стало 48% дітей (було 16%). Досить суттєво зменшилась кількість дітей на середньому (з 46% до 22%) і низькому щаблях (з 32% до 12%).

У дітей контрольної групи позитивні зміни щодо щаблів сформованості монологічної компетенції були незначними. Так, на високому щаблі стало 8%

дітей (було 6%), на достатньому – 14% (було 12%), на середньому щаблі 58% (було 44%). І на низькому щаблі залишилось ще 20% дітей (було 38%).

Аналіз якісного складу монологічного мовлення дітей експериментальної групи також засвідчив суттєві позитивні зміни. Діти навчились складати розповіді-описи, сюжетні творчі розповіді, розповіді-міркування і пояснення. Відтепер діти дотримувалися структури кожного типу розповіді, запропонованого плану розповіді, кількість речень у розповідях збільшилась подекуди до 15 і більше. Діти вживали різні типи речень (прості, складносурядні, складнопідрядні), образні вирази. Проілюструємо прикладами.

Складання розповіді за картинкою: Руслан Ш. (до навчання):

„Називається картинка: „Діти поливали дерево”. Це яблуня (показує). А це хлопчики і дівчинка. Вони поливають дерево. А тут (показує) вони сидять і розмовляють”.

Руслан Ш. (прикінцевий етап): „Я назвав цю картинку „Чарівні відерця” і склав таку розповідь: На зеленому подвір’ї виросла гарна вишня, яка була вся всипана червоними вишеньками. Носить Андрійко відерцем воду і поливає вишеньку. І його друзі – дівчинка і хлопчик – теж йому допомагають. Діти старанно поливають деревце. Стомилися друзі, сіли на лавочці і розмовляють. А поруч з ними стоять відерця: зелене, мов листочки на вишеньці, блакитне наче небо, жовте, наче сонечко. Стоять і посміхаються дітям”.

Марійка Р. (до навчання): „Називається „Летять метелики”. Прийшла зима. На дворі стало холодно. Нападало багато снігу... на землю падали метелики”.

Марійка Р. (прикінцевий етап): „Розповідь називається „Танок сніжинок”. Прийшла зима, а разом з нею снігова королева. Вона вирішила засипати землю снігом, щоб скрізь було все біле. Їй усе здавалося, що цей килим не такий великий і товстий. Тому вона взяла й розсипала сніжинки. Сніжинки не хотіли падати на землю, вони танцювали у повітрі. Коли стих вітер, тоді пухнасті сніжинки, мов метелики, тихо спустилися на землю”.

Як бачимо, розповідь за картинкою Марійки р. До навчаня відповідала середньому щаблю: складала розповідь з допомогою вихователя, були наявні паузи, пропуски тексту. Кількість речень у розповіді до 4. На прикінцевому етапі розповідь дівчинки відповідала вже високому щаблю: текст розповіді склала самостійно відповідно до вказівки вихователя, без пауз і пропусків, придумала назву розповіді. Кількість речень у розповіді 7.

Проілюструємо прикладом складання казки дітьми на констатувальному і прикінцевому етапах. Олег М. (до навчання): „Цар звірів. Одного разу посперечалися звірі в лісі, хто з них найсильніший і наймудріший. Почали вихвалятися один перед одним. Але ніяк не могли дійти згоди”. Олег М. (прикінцевий етап): „Казка про білочку і їжачка”.

„- Жила-була собі маленька білочка. Вона дуже любила їсти горішки, шишки, грибочки. От одного разу пішла вона шукати їжу, запасатись на зиму і зустріла їжачка, привіталась : „Добрий день, кумонько! – відповів їжак. - Куди це ти поспішаєш?

- Іду по харчі, їжаче.

- Я з тобою.

І вони двоє рушили далі. Коли назустріч їм вибігла лисиця ї хотіла розірвати білочку. Та їжачок не розгубився, згорнувся клубочком і давай колоти злу лисицю, аж поки та не втекла. А білочка стрибнула на дерево і подякувала другові-їжачкові за порятунок. І з того часу їжак і білочка стали справжніми друзями”.

Наталочка О. (до навчання): „Пригоди колобка”. „Коли колобок утік від лисички, він вирішив позмагатися з іншими звірами. Показати, який він хитрий. Позмагався колобок з білочкою і переміг її”.

Наталочка О.(прикінцевий етап): **„**Пригоди струмка”.

„- Жив собі веселий струмок. Взимку він спав. Прокинувся струмочок на весні та й побіг. Дивиться, аж пливе лілія, і сказала вона йому: „Поспішай, струмочку, бо ще мало лишилось тобі бігти. Поспіши, бо коли пригріє сонечко у весняне віконечко, ти полетиш у небо і перетворишся на хмарку”. Не захотів слухати струмочок лілію і побіг далі. І подумав він : „На небі, напевно, багато цікавого. Але і земля весною дуже гарна !” Біг він доти, поки із-за хмари не виглянуло сонечко, і наш веселий струмочок перетворився на хмаринку і полетів у синє небо”.

Зазначимо, якщо до навчання Наталочка О. Склала творчу розповідь за допомогою вихователя, частково дотримуючись композиційної структури побудови розповіді (що відповідало середньому щаблю),то після проведеного експерименту розповідь дівчинки ми віднесли до високого щаблю: Наталочка О. придумала назву яка відповідала змісту казки. Композиційно правильно побудувала текст розповіді. Кількість речень збільшилась до 10. Використала різні типи речень та образні вирази.

Описова розповідь (народні іграшки)

Іринка Д. (до навчання): „Це – глиняний коник... у коника вигнута шия, гарна грива. У нього є хвостик – свищик”.

Іринка Д. (прикінцевий етап): „ Це народна іграшка „Коник – свистунець”. Її виліпили з глини. Але це незвичайна іграшка. Цього коника майстер оздобив лише крапочками. Ними він прикрасив голову коника, його гриву. Голова коника гордо підведена, хвостик короткий. Коник наче зустрічає сонечко. Це дуже красива іграшка”.

Тарас Б. (до навчання): Картинка – котик. ”Це котик. Він пухнастий і має гострі кігтики... Сірого кольору. Котик живе в будинку. У цієї тварини сильно розвинений нюх”.

Тарас Б. (прикінцевий етап): „Котик – це свійська тварина. Він завжди знаходиться біля людей. У цього „кота – воркота” дуже розумні очі. Він уважно слухає „та все на вуса мотає”. А ще в цих тварин дуже розвинений нюх. У народі кажуть: „Чує кішка, де сало лежить”.

Оленка Ж. (до навчання): Картинка – білочка. „Це білочка. Вона гарна... У неї є кошик”.

Оленка Ж. (прикінцевий етап): „На картинці намальована білочка. Вона така гарна. У неї великий, пухнастий, рожевий хвіст. На білочці одягнений красивий фартух. Вона дуже розумна і працьовита. Знову йде збирати у свій чарівний кошик грибочки та горішки. Зате взимку вона не голодуватиме”.

Описова розповідь Оленки Ж. до навчання відповідала низькому щаблю. Дівчинка зазнавала значних труднощів під час складання опису, виокремила лише 1-2 ознаки об’єкту опису, робила паузи. На прикінцевому етапі опис відповідав вже високому щаблю: Оленка Ж. виокремила до 7 ознак, що відповідали опису білочки. Дівчинка дотрималась структури побудови опису. Кількість речень збільшилась до 7.

Розповідь – міркування

Катя Д. (констатувальний етап): „Мені подобається весна. Можна проліски збирати... Дерева зеленіють”.

Катя Д. (прикінцевий етап): „Найбільше мені подобається весна. Коли вона приходить, розтає сніг, розливаються ріки, з'являються проліски. Я люблю весну тому, що знову стає тепло, повертаються додому птахи, розквітають квіти і зеленіють на деревах листя. Сонечко пригріває яскравіше. На душі стає по-весняному радісно і весело".

Як бачимо розповідь-міркування Каті Д. до навчання відповідала середньому щаблю: наводить лише 2 аргументи у розповіді-міркуванні, наявні паузи. На прикінцевому етапі розповідь-міркування відповідає високому рівню: дівчинка наводить більше 5 аргументів у своїй розповіді. Кількість речень збільшилась, при цьому використовує різні типи речень.

Порівняльні кількісні дані щаблів розвитку ігрової компетенції дітей старшого дошкільного віку подано в таблиці 5.26.

Таблиця 5.26.

Щаблі розвитку ігрової компетенції дітей старшого дошкільного віку на констатувальному і прикінцевому етапах експерименту (%)

Група / Етапи	Щаблі розвитку ігрової компетенції							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
ЕГ	-	20	2	64	86	16	12	-
КГ	-	4	-	14	84	68	16	14

За даними таблиці бачимо, якщо на констатувальному етапі ніхто з дітей не досяг високого щабля розвитку ігрової компетенції за означеними нами критеріями, то після експериментального навчання на високому щаблі стало 20% дітей, на достатньому – 64% (було2%). Відповідно зменшилась кількість дітей на середньому щаблі з 86% до 16%. В експериментальній групі на прикінцевому етапі не було виявлено дітей з низьким щаблем розвитку ігрової

компетенції (на констатувальному етапі було 12%).

У дітей контрольної групи, як це видно з таблиці, також відбулися незначні зміни в розвитку ігрової компетенції: на високому щаблі було відзначено 4% дітей: на достатньому – 14% дітей (до навчання не було дітей на цьому щаблі). На середньому щаблі зменшилась кількість дітей з 84% до 68% і на низькому - відповідно з 16% до 14% дітей.

Проілюструємо прикладами ігрової компетенції дітей експериментальної групи. Самостійність та ініціативність в організації ігор, розгортання дітьми ігрового задуму, сюжету гри (Констатувальний етап):

Гра „Сім'я" вихователь спонукав до гри п'ятеро дітей, розподілив між ними ролі: Іринка К. - мама, Наталочка П.- дочка, Володя Ч.- чоловік, Віталик Т. – лікар, Оленка - подруга.

Ірина: - Я буду прасувати одяг.

Володя: – Я подивлюсь телевізор.

Оленка і Віталик стоять осторонь. Вихователь намагається залучити їх до гри.

Оленка: - Я прийду до вас зараз у гості.

Володя: - Приходь тільки ввечері.

Наталочка: - Мамо, я хочу їсти.

Ірина: - Зараз буду готувати обід.

Прикінцевий етап:

Грати у гру „Сім'я" виявило бажання п'ятеро дітей: Іринка К., Володя Ч., Наталочка П., Оленка Я., Віталик Т..

Іринка: - Я буду мамою. Ти, Віталик (звертається до хлопчика), будеш моїм чоловіком. Це наша донечка (показує на Оленку).

Володя: - А я буду вашим лікарем. Буду лікувати, якщо хтось занедужає.

Наталочка: - Я хочу бути подругою Оленки.

Розподіливши між собою ролі, діти розпочали гру.

Іринка: (звертається до Віталика) – Дай мені, будь-ласка, фартух, я приготую обід. Буду смажити котлети.

Віталик: (подає фартух) - Я піду і винесу сміття.

Наталя: - Доброго дня! Я прийшла до своєї подруги.

Оленка: - Заходь, будь-ласка. Яка ти гарна, тобі так личить ця сукня.

Наталя: - давай будемо грати іграшками.

Оленка: - Добре. Дай мені, будь ласка, ляльку.

Наталя подає подрузі ляльку, вони грають.

Ірина: – Оленко, чому ти така сумна? Може захворіла?

Віталик: - Вона, напевне, застудилась, коли гуляла на подвір'ї.

Ірина: - Треба подивитись, що у нас є від нежиті.

Віталик: - У нас є цвіт липи, але краще за порадою звернутися до лікаря. Він випише ліки.

Ірина: (телефонує до лікаря) – Алло! Доброго дня! Мені потрібний лікар.

Володя: - Добрий день! Я вас слухаю.

Ірина: - Моя дитина застудилась. Дайте мені, будь ласка, пораду, що їй робити?

Володя: - Я приїду і сам огляну хвору. Зараз дайте їй гарячого чаю і покладіть у ліжко.

Наталя: (звертається до Оленки) – Не сумуй, ти скоро одужаєш, тобі стане легше. Я вже піду додому. Всього найкращого.

Оленка: - Дякую за приємний вечір. Буду дуже рада тебе бачити, заходь частіше.

Наталя: - Всім на добраніч.

Так, якщо до початку експерименту організація та проведення гри дітьми відповідала середньому щаблю (відсутність самостійності й ініціативи, пасивність, постійна допомога вихователя), то після навчання діти самостійно організовують гру, проявляють ініціативність у розподілі ролей (Іринка К.). Сюжет довготривалий, присутні ігрові дії, діти проявляють творчість при розігруванні ігрового сюжету, що відповідає високому щаблю.

Творче відображення реальних і казкових ситуацій

Казка „Коза – дереза"

У драматизації беруть участь Сергій Ж., Софійка О., Уляна В., Тарас Г..

Констатувальний етап

Вихователь вимушено бере на себе роль ведучого, розподіляє ролі поміж дітей: ведуча (Уляна В.), коза (Софійка О), лисичка (Тарас Г.), ведмідь (Сергій Ж.)

Ведуча: - (пауза) – Коли лисичка прийшла, то побачила, що в її хаті хтось живе. Вона запитала.

Лисичка: (пауза) – Хто –хто в моїй хаті живе?

Коза: - Я коза-дереза, з пів–бока луплена, за три копи куплена, тупу-тупу ногами, заколю тебе рогами, тут тобі й смерть.

Ведуча: - Пішла лисичка геть. На зустріч їй ведмідь.

Ведмідь: - Здоров, лисичко!

Лисичка: Здоров, ведмедику.

Ведмідь: - Чого ти плачеш?

Лисичка: - Як я можу не плакати. У хаті страшний звір сидить.

Ведмідь: - Ну, ходімо я вижену.

Ведуча: - Як почув ведмідь голос кози, то злякавсь і втік.

Прикінцевий етап

Діти самостійно розподілили між собою ролі: ведуча (Софійка О.), лисичка (Уляна В.), коза (Сергій Ж.), ведмідь (Тарас Г.).

Ведуча: - Повертається додому лисичка з прогулянки, аж тут у неї в хатинці на печі лежить якийсь звір. Було темно, і вона не розгледіла, хто це. Хотіла щось сказати лисичка, а з печі пролунав страшний голос.

Коза: (розлючено) – Я коза-дереза, з пів-бока луплена, за три копи куплена, тупу-тупу ногами, заколю тебе рогами. Не підходь до мене, бо не впущу.

Лисичка: (зажурено) – Залишилась я без домівки. Що ж мені робити? У кого допомоги просити?

Ведуча: - Йшла, йшла лисичка, а на зустріч їй ведмідь бреде.

Ведмідь: - Здорова була, лисичко-сестричко! Чому така сумна?

Лисичка: - Здоров, ведмедику-братику! Як же мені не сумувати? У моїй хаті поселився страшний-пристрашний звір, я не можу його вигнати.

Ведмідь: - Давай я тобі допоможу. Ану ходімо, я вижену.

Ведуча: - Підійшли до хатинки, ведмідь і каже.

Ведмідь: (сердито) - Хто насміливсь у лисиччиній хаті посилитися? Ану відповідай!

Ведуча: – А коза з печі.

Коза: (розлючена) – Я коза-дереза, з пів-бока луплена, за три копи куплена, як дам рогом, будеш за порогом.

Ведмідь: (перелякано) – Ой, лисичко, я боюсь! (і пішов собі).

Як бачимо, після навчання відбулися значні зміни. До початку експерименту діти без допомоги вихователя не могли розпочати драматизувати казку. Відтворювали зміст близько до тексту казки, ігрові дії відсутні, що відповідає середньому щаблю. Після навчання діти самостійно розподілили ролі, добирали атрибути казкових героїв, домовлялись про гру. Імпровізували текст казки, інтонаційно підкреслюючи настрій і поведінку казкових персонажів, тому були віднесені нами до високого щабля.

Вживання дітьми мовленнєвого етикету під час спілкування у грі

Тарас Р., Оленка Д.(виконує роль мешканця казкової країни)

Констатувальний етап

Тарас : - Доброго дня!

Оленка: - Привіт!

Тарас: (пауза) – Хочу запросити тебе на день народження.

Оленка: - Добре.

Тарас: - Буду чекати.

Оленка: - До зустрічі.

Прикінцевий етап

Тарас: - Доброго дня!

Оленка: - Рада вітати тебе на нашій планеті.

Тарас: - Давай з тобою познайомимося. Як тебе звати?

Оленка: - Будьмо знайомі, я – Ласуня. А тебе як звуть?

Тарас: - Моє ім’я – Тарас. Дуже приємно, що я з тобою познайомився. Яка ти гарна. Тобі личить це ім’я.

Оленка: - Ти, напевне стомився з дороги. Дозволь, будь-ласка, мені запропонувати тобі сісти і випити чашку чаю(подає стілець і чай).

Тарас: - Дякую. Я приїхав, щоб запросити тебе на свій день народження. Приїзди, будь-ласка, буду радий тебе бачити.

Оленка: - Дякую за запрошення. Я обов’язково приїду, щоб тебе привітати і побажати здоров’я, успіхів та вдачі. До побачення.

Тарас: - До зустрічі (показує жестом помах руки).

Відзначимо, якщо до навчання діти використовували лише такі формули мовленнєвого етикету як: вітання, запрошення та прощання, що відповідало низькому щаблю. Після спеціально організованого навчання показник вживання дітьми формул мовленнєвого етикету у грі зріс до достатнього щабля. Діти стали використовувати: вітання, знайомство, прохання, запрошення, прощання. Змінилась і структура діалогу, діти використовували різноманітні види реплік, відповідали кількома реченнями, виявляли ініціативу і активність у складанні діалогу.

Порівняльні кількісні дані рівнів розвитку зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності подано в таблиці 5.27., у діаграмах 1.1., 1.2..

Таблиця 5.27.

Рівні розвитку зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності (%)

Група / Етапи	Рівні розвитку зв’язного мовлення							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
Е	6	2	1	5	5	2	2	6

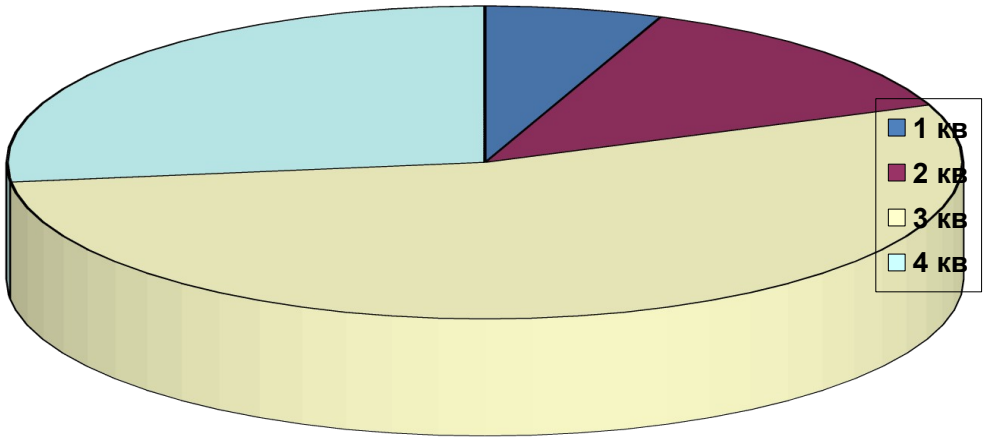
Г		2	3	2	4	0	7	
К Г	6	6	1 0	1 8	5 4	5 4	3 0	2 2

Діаграма 1.1.

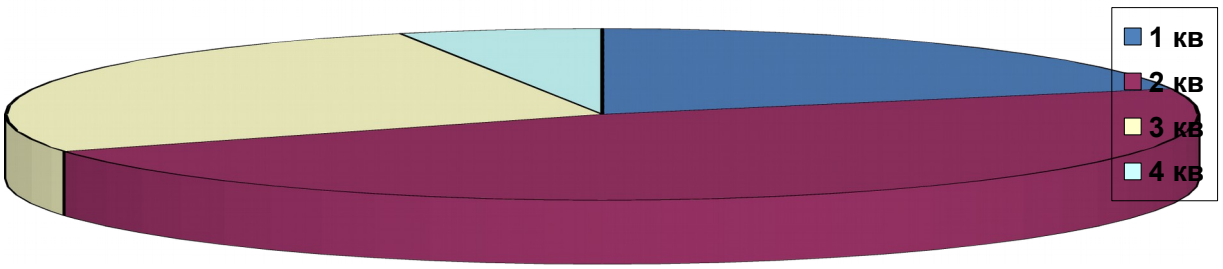
Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності

ЕГ

Констатувальний етап



Прикінцевий етап

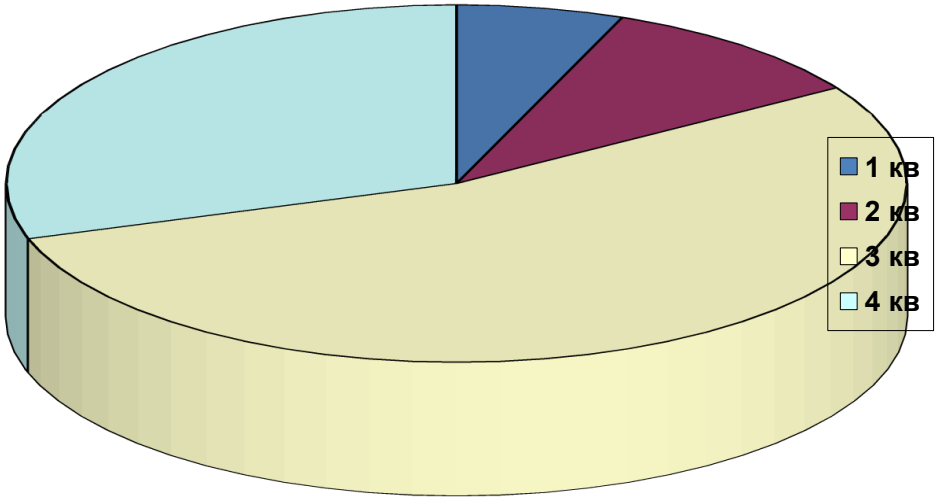


Діаграма 1.2.

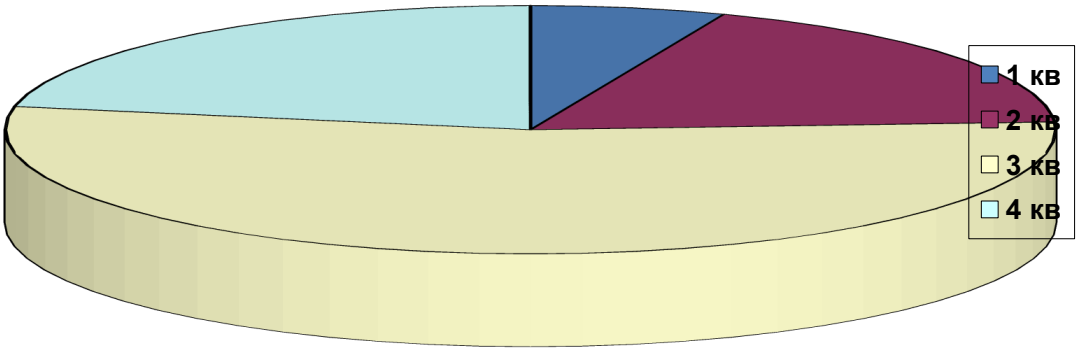
Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності

КГ

Констатувальний етап



Прикінцевий етап



Як засвідчує таблиця, значна частина дітей (74%) експериментальної групи дістались високого і достатнього рівнів розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності. Якщо на констатувальному етапі на високому рівні було всього 6% і на достатньому 13%, то на прикінцевому етапі на високому рівні стало 22% і на достатньому – 52% дітей. На середньому рівні залишилось 20% і на низькому – 6% дітей.

У дітей контрольної групи відбулися незначні зміни впродовж року. Так, показники високого рівня залишилися без змін (6%); на достатньому рівні збільшилась кількість дітей з 10% до 18% і на низькому – з 30% до 22%. Як і на констатувальному етапі, половина дітей (54%) залишилась на середньому рівні.

Вважаємо, що такі факти можна пояснити тим, що педагоги дошкільних закладів не звертають увагу на мовленнєвий бік ігрової діяльності. За традицією склалося, що розвиток мовлення дітей в дошкільних закладах здебільшого відбувається на мовленнєвих заняттях, у процесі яких використовуються окремі ігрові прийоми і дидактичні ігри. Саме тому випускники дошкільного закладу не вживають у самостійній ігровій і театрально-ігровій діяльності формули мовленнєвого етикету, образні вирази,

не дотримуються засобів виразності непідготовленого мовлення, дітей не вчать самостійно організовувати і пояснювати ігри.

З метою перевірки ефективності запропонованої методики формувального експерименту нами було проведено статистичний аналіз даних. Було використано t – критерій Стьюдента, який дозволив визначити, наскільки значущою є відмінність середніх значень за двома незалежними вибірками (в нашому випадку, експериментальна і контрольна групи).

Одним із завдань математичної статистики є обробка статистичних даних для отримання наукових і практичних висновків. Нам потрібно було встановити суттєво чи несуттєво відрізняються вибіркові середні, знайдені за незалежними вибірками об'ємів n і m .

За критерій перевірки цієї гіпотези візьмемо випадкову величину

$$T=\frac{\overline{X}-\overline{Y}}{\sqrt{(n-1)S_X^2+(m-1)S_Y^2}}\sqrt{\frac{n\,m\,(n+m-2)}{n+m}}, \qquad (1)$$

де $\overline{X}=\frac{1}{n}\sum_{i=1}^{n}x_i$ і $\overline{Y}=\frac{1}{m}\sum_{i=1}^{m}y_i$ – вибіркові середні, а S_X^2 і S_Y^2 – виправлені вибіркові дисперсії, знайдені за формулами,

$$S_X^2=\left(\sum_{i=1}^{n}n_i(x_i-\overline{X})^2\right)/(n-1) \quad \text{і} \quad S_Y^2=\left(\sum_{i=1}^{m}m_i(y_i-\overline{Y})^2\right)/(m-1).$$

Доведено, що випадкова величина T має t -розподіл Стьюдента з $k=n+m-2$ ступенями свободи. Критичні точки цього розподілу знаходимо зі статистичних таблиць за вибраним рівнем значущості та кількістю ступенів свободи даного розподілу.

У нашому випадку у двох групах дітей, вибраних з генеральної сукупності, перевірялася середня оцінка результатів констатувального і прикінцевого етапів експерименту. На підставі досвіду зробимо припущення, що кількісна ознака (оцінка) в генеральній сукупності розподілена орієнтовно за нормальним законом. Крім того, за зробленими вибірками неможливо отримати хорошу оцінку генеральної дисперсії.

За цих умов є всі підстави обрати критерієм t -розподіл Стьюдента. Для перевірки нульової гіпотези беремо рівень значущості $\alpha = 0,01$. Обчислимо кількість ступенів свободи в t -розподілі $k = 400 + 400 – 2 = 798$.

Констатувальний етап. Всі дані занесені в таблицю 5.28. До проведення експерименту на противагу гіпотезі про рівність середніх оцінок висунемо гіпотезу про те, що середні оцінки суттєво відрізняються. У цьому випадку будуємо двобічну критичну область. Оскільки графік щільності розподілу Стьюдента є симетричним відносно осі ординат, то для знаходження критичної області достатньо знайти одну з критичних точок, інша буде симетрична до неї відносно початку координат. За таблицею, критичних точок t -розподілу Стьюдента на основі обраного рівня значущості і числа ступенів свободи знайдемо критичну точку $t_{кр.} = 2,58$.

Таблиця 5.28.

Рівні розвитку зв'язного мовлення (констатувальний етап %)

Групи	Рівень розвитку зв'язного мовлення				Всього
	Високий 5	Добрий 4	Достатній 3	Недостатній 2	
Контрольна	28	40	212	120	400
Експериментальна	28	52	212	108	400

Знайдемо за вище виписаними формулами вибіркові середні, тобто середні оцінки у кожній з груп. Для контрольної групи вона рівна 2,94, для експериментальної – 3.

Обчислимо за формулою (1) спостережене значення критерію і перевіримо, чи потрапляє воно в область прийняття гіпотези. Після обчислень одержимо $T_{сп.} \approx -1,03$. Оскільки $|T_{сп.}| < t_{кр.}$, тобто спостережуване значення

критерію потрапило в область прийняття гіпотези, відтак, відхилити гіпотезу про рівність вибіркових середніх немає жодних підстав. Інакше, на констатувальному етапі середні оцінки у двох групах відрізняються несуттєво.

Прикінцевий етап експерименту. Всі дані занесені в таблицю 5.29. Після проведення експерименту на противагу гіпотезі про рівність середніх оцінок висунемо гіпотезу про те, що середня оцінка експериментальної групи є більшою, ніж середня оцінка контрольної групи. У цьому випадку будуємо бічну (лівий бік) критичну область. За таблицею, критичних точок t - розподілу Стьюдента на основі обраного рівня значущості і числа ступенів свободи знайдемо критичну точку $t_{кр.}=2,33$.

Знайдемо, за вище виписаними формулами, вибіркові середні, тобто середні оцінки у кожній з груп. Для контрольної групи вона дорівнює 3,08, для експериментальної – 3,89.

Таблиця 5.29.

Рівні розвитку зв'язного мовлення (прикінцевий етап %)

Групи	Рівень розвитку зв'язного мовлення				Всього
	Високий 5	Добрий 4	Достатній 3	Недостатній 2	
Контрольна	28	68	212	92	400
Експериментальна	92	200	80	28	400

Обчислимо за формулою (1) спостережуване значення критерію і перевіримо, чи потрапляє воно в область прийняття гіпотези. Після обчислень одержуємо $T_{сп.} \approx -13,82$. Оскільки $T_{сп.} < -t_{кр.}$, тобто спостережуване значення критерію потрапило в критичну область, гіпотезу про рівність вибіркових середніх відхиляємо на користь конкуруючої гіпотези про те, що вибіркова середня другої вибірки є більшою. Інакше, на прикінцевому етапі

середні оцінки у двох групах відрізняються суттєво, причому можна стверджувати, що середня оцінка експериментальної групи зросла по відношенню до середньої оцінки контрольної групи.

У дослідженні було визначено закономірності розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності, а саме:

- ефективність розвитку зв'язного мовлення дітей зумовлюється інтеракцією, взаємозв'язком мовленнєвої, навчально-мовленнєвої, комунікативної та ігрової діяльності дітей;

- розвиток зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності залежить від сформованості у них діалогічної, монологічної та ігрової компетенцій;

- активізація діалогічного мовлення залежить від обізнаності дітей старшого дошкільного віку з різними типами і формами діалогу та педагогічним стимулюванням їх в ігровій діяльності;

- питома вага використання монологічних висловлювань дітей в ігровій діяльності зумовлюється рівнем розвитку в них умінь і навичок будувати різні форми монологу (опис, розповідь, розмірковування, пояснення);

- найсприятливішим мовленнєво-ігровим середовищем є таке, розливальний потенціал якого спрямовується на розвиток ініціативності, самостійності і творчості дітей як у складанні ігрових сюжетів, задумів, організації ігрової діяльності, так і у виборі мовленнєвого супроводу (діалогічне, монологічне мовлення, мовні, немовні засоби виразності) обраної гри;

- прояви ініціативності, креативності самостійності щодо організації ігрової діяльності залежать від обізнаності дітей з текстами художніх творів (казок, оповідань, пісень і т. ін.) і рівнем розвитку зв'язного мовлення;

- прослідковується також залежність розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності від занурення дітей в комунікативно-ігрові, наближені до життєвих, ситуації.

За результатами дослідження було виявлено послідовні стадії розвитку

зв’язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності, як-от:

- ознайомлення дітей з текстами художніх творів (казки, оповідання, малі жанри фольклору), зміст яких стимулював би дітей до організації ігрової діяльності;
- послідовне введення в мовлення дітей різних типів (запитання, відповідь, розпитування, домовленість, обговорення, обмін враженнями), форм діалогу (діалог, тривог, полілог) і монологу (опис, розповідь, розмірковування, пояснення);
- занурення дітей в мовленнєво-ігрову діяльність (ігрові мовленнєві вправи, словесні і вербальні ігри, мовленнєві комунікативно-ігрові ситуації, сюжетно-рольові ігри тощо);
- педагогічне стимулювання ініціативної, креативної, самостійної мовленнєво-ігрової діяльності дітей.

Висновки з п’ятого розділу

У розділі подано результати пошуково-розвідувального етапу експерименту на основі аналізу чинних програм навчання, виховання і розвитку дитини в ДНЗ, Базового компонента дошкільної освіти, навчально-виховних планів вихователів дошкільних закладів, анкетування вихователів, педагогів-методистів, студентів та батьків.

На основі аналізу чинних програм і навчально-виховних планів було з’ясовано, що мовленнєві ігри не посіли ще належного місця в роботі з дітьми в дошкільних навчальних закладах. Розділ „Гра” недостатньо висвітлює використання гри з метою формування зв’язного мовлення дітей дошкільного віку. У БКДО у змістовій лінії „Світ гри” відсутні показники щодо сформованості у дітей відповідних мовленнєвих умінь і навичок, пов’язаних з ігровою діяльністю дітей. У навчально-виховній роботі вихователі використовують словесні ігри, ігрові вправи і ігрові мовленнєві ситуації на заняттях та в повсякденному житті, проте їх кількість та тематика надзвичайно обмежена, не була визначена мета щодо розвитку зв’язного мовлення дітей.

Вихователі не планують вербальні ігри з метою розвитку зв'язного мовлення дітей.

Результати анкетування засвідчили, що вихователі не знають і не планують мовленнєві ігри на розвиток монологічного та діалогічного мовлення, недостатньо використовують мовленнєві ігрові вправи і ситуації у роботі з дітьми. У дошкільних навчальних закладах недостатньо проводиться робота з вихователями та батьками щодо ігрової діяльності дітей, а майбутні вихователі не обізнані з вербальними іграми, тому не можуть послугуватися цими знаннями у роботі з дошкільниками. Аналіз наявних збірок ігор для дошкільників засвідчив незначну кількість ігор, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення дошкільників, в яких здебільшого не передбачаються мовленнєві завдання. До того ж переважали збірки, видані російською мовою.

Теоретичними засадами дослідження виступили: культурно-історична теорія розвитку психіки дитини та культурологічна концепція розвитку мовлення і навчання мови; комунікативно-діяльнісний підхід до розвитку мовлення; системний підхід до організації мовленнєво-ігрової діяльності дітей дошкільного віку; вчення про механізми породження висловлювання; функціональний характер мовленнєво-ігрової діяльності; принципи організації мовленнєво-ігрової діяльності; стадіальний характер розвитку дитячої активності у грі; змістові лінії Базового компонента дошкільної освіти.

Започатковуючи експеримент, ми враховували, що психічний розвиток дитини відбувається у процесі її діяльності. У лінгвістиці ствердився діяльнісний підхід до розвитку мовлення. Відтак, мовлення розглядається нами як мовленнєва діяльність, а навчання мови у грі як мовленнєво-ігрова діяльність. Результатом мовленнєво-ігрової діяльності виступає мовленнєво-ігрова компетенція, під якою ми розуміємо комплексну характеристику особистості, полікомпонентний утвір, чинниками якого виступають діалогічна, монологічна, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, оцінно-етична, театрально-ігрова та ігрова компетенції. Ігрову компетенцію визначено нами як сформованість у дітей ігрових дій, ініціативності, самостійності дітей в ігровій

діяльності; творче відображення реальних і казкових ситуацій; ініціювання і розгортання ігрового задуму і сюжету гри; вміння об'єднуватись з однолітками на основі ігрового задуму, рольової взаємодії, особистих уподобань; дотримання норм та етикету спілкування.

Метою констатувального експерименту було з'ясування вихідного рівня розвитку зв'язного мовлення у випускників старшої групи дошкільного закладу. Було визначено показники і критерії розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності. Критеріями діалогічної компетенції виступили: кількість діалогічних єдностей, вміння будувати діалог, трилог, функціональні типи діалогу, виразні засоби мовлення; критеріями монологічної компетенції було обрано: вміння будувати різні типи розповідей, кількість речень у тексті розповіді, типи речень (прості, поширені, складні), наявність образних виразів у тексті розповіді; критеріями ігрової компетенції було обрано: вміння дітей пояснити гру, самостійність та ініціативність в організації ігор, розгортанні дітьми ігрового задуму, сюжету гри, творче відображення реальних і казкових ситуацій, вживання дітьми мовленнєвого етикету під час спілкування у грі (формування мовленнєвого етикету у грі).

За результатами констатувального експерименту було обчислено середній показник щаблів розвитку ігрової компетенції дітей, а також визначено рівні розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності: високий, достатній, середній і низький. Як з'ясувалося, переважна більшість дітей перебували на середньому і низькому рівнях розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності.

Принципами розроблення експериментальної методики навчання виступили: свідомість і діяльність дітей у процесі формування зв'язного мовлення та дотримання зв'язності висловлювання на основі активної пізнавальної діяльності. Принципи домінувальної ролі ігрової діяльності та емоційної насиченості заняття були втілені у процесі розробки вербальних ігрових ситуацій, вправ, спрямованих на формування вмінь і навичок зв'язного мовлення. Під час навчання був застосований багатоступеневий підхід як

методичний принцип навчання.

На формувальному етапі дослідження було розроблено функціональну модель розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності, яка обіймала три етапи: мовленнєво-стимулювальний, продуктивно-діяльнісний і креативний. Метою першого – мовленнєво-стимулювального етапу було розвиток у дітей діалогічного і монологічного мовлення засобами ігор. На цьому етапі на мовленнєвих заняттях, іграх-заняттях та у процесі вербальних ігор вчили дітей будувати такі типи діалогу: розпитування, домовленість, обговорення, обмін враженнями і монологу: опис, розповідь, розмірковування, пояснення.

Метою другого – продуктивно-діяльнісного етапу була активізація діалогічного і монологічного мовлення дітей в ігровій діяльності. На цьому етапі ми знайомили дітей із структурою діалогу, а саме: з діалогічною єдністю, вчили будувати мікродіалог, розгортати діалог; стимулювали вживання формул мовленнєвого етикету, вчили дотримуватись засобів (мовних і немовних) виразності мовлення в різноманітних ігрових мовленнєвих ситуаціях і вербальних іграх. Знайомили дітей із структурою різних типів монологу: опис, розповідь, розмірковування, пояснення ігор, спонукали їх до вживання різних типів висловлювань в активній мовленнєво-ігровій діяльності.

На третьому – креативному - етапі було створено необхідні умови для самостійної мовленнєво-ігрової діяльності дітей, у процесі якої діти потрапляли в ігрові мовленнєві ситуації, що стимулювали їх до побудови різних типів діалогу і монологу, трилогу, полілогу. Дітям потрібно було організувати і пояснити гру, продовжити гру, змінити її сюжет або дійових осіб (ролі), виявити свої творчі здібності.

Педагогічними умовами розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності виступили: взаємозв'язок (інтеракція) навчально-мовленнєвої, мовленнєвої, комунікативної та провідної – ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку; формування мовленнєвих умінь, навичок, необхідних для побудови зв'язних висловлювань; єдність сформованості

діамонологічної та ігрової компетенцій щодо розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності; максимальне занурення дітей в мовленнєво-ігрову діяльність; система вербальних ігор, мовленнєвих ігрових вправ і ситуацій, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення дітей.

Як засвідчили результати прикінцевого етапу дослідження, діти експериментальної групи здебільшого досягли високого і достатнього рівнів розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності. У дітей контрольної групи відбулися незначні позитивні зміни.

У дослідженні було визначено закономірності розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності:

- ефективність розвитку зв'язного мовлення дітей зумовлюється інтеракцією, взаємозв'язком мовленнєвої, навчально-мовленнєвої, комунікативної та ігрової діяльності дітей;

- розвиток зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності залежить від сформованості у них діалогічної, монологічної та ігрової компетенцій;

- активізація діалогічного мовлення залежить від обізнаності дітей старшого дошкільного віку з різними типами і формами діалогу та педагогічним стимулюванням їх в ігровій діяльності;

- питома вага використання монологічних висловлювань дітей в ігровій діяльності зумовлюється рівнем розвитку в них умінь і навичок будувати різні форми монологу (опис, розповідь, розмірковування, пояснення);

- найсприятливішим мовленнєво-ігровим середовищем є таке, розливальний потенціал якого спрямовується на розвиток ініціативності, самостійності і творчості дітей як у складанні ігрових сюжетів, задумів, організації ігрової діяльності, так і у виборі мовленнєвого супроводу (діалогічне, монологічне мовлення, мовні, немовні засоби виразності) обраної гри;

- прояви ініціативності, креативності самостійності щодо організації ігрової діяльності залежать від обізнаності дітей з текстами художніх творів

(казок, оповідань, пісень і т. ін.) і рівнем розвитку зв'язного мовлення;

- прослідковується також залежність розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності від занурення дітей в комунікативно-ігрові, наближені до життєвих, ситуації.

За результатами дослідження було виявлено послідовні стадії розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності, як-от:

- ознайомлення дітей з текстами художніх творів (казки, оповідання, малі жанри фольклору), зміст яких стимулював би дітей до організації ігрової діяльності;
- послідовне введення в мовлення дітей різних типів (запитання, відповідь, розпитування, домовленість, обговорення, обмін враженнями), форм діалогу (діалог, тривог, полілог) і монологу (опис, розповідь, розмірковування, пояснення);
- занурення дітей в мовленнєво-ігрову діяльність (ігрові мовленнєві вправи, словесні і вербальні ігри, мовленнєві комунікативно-ігрові ситуації, сюжетно-рольові ігри тощо);
- педагогічне стимулювання ініціативної, креативної, самостійної мовленнєво-ігрової діяльності дітей.

В И С Н О В К И

Дослідження було спрямоване на розвиток зв’язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності дітей старшого дошкільного віку; в дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми, що виявляється в розробці й теоретичному обґрунтуванні експериментальної методики розвитку зв’язного мовлення дітей.

У дослідженні представлено принципово новий концептуально-методичний підхід до проблеми розвитку зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку, що зумовлюється спеціальною організацією освітньо-мовленнєвого процесу, який поєднує в собі такі чинники: мовленнєвий (розвиток діалогічного і монологічного мовлення), театрально-ігровий (вербальні ігри), виразно-емоційний (ігрові мовленнєві вправи, ігрові мовленнєві ситуації), характеризується максимальною мовленнєвою активністю дітей в мовленнєво-ігровій діяльності та особистісно-орієнтованій взаємодії її учасників.

Методологічними засадами експериментального дослідження виступив категоріально-аспектний аналіз розвитку мовлення та мовленнєво-ігрової

діяльності з таких позицій: філософії, що дозволив з'ясувати сутнісний бік феноменів „зв'язне мовлення" і „мовленнєво-ігрова діяльність", їх атрибутивні параметри на основі зіставлення з однопорядковими категоріями (діяльність, розвиток, гра, мова, мовлення); системного підходу, що дозволив вивчити структуру і функції цілісних лінгводидактичних категорій (мова, мовлення, спілкування, мовленнєва, ігрова, навчальна, мовленнєво-ігрова діяльність), визначити системні якості і характер взаємозв'язків між ними; комунікативно-діяльнісного підходу, який зумовив суб'єктивно-перетворювальне ставлення до мовленнєвого освітнього простору, дозволив здійснити послідовно взаємопов'язані переходи до „оновлених" умов і способів спілкування дітей, процедурне забезпечення розвитку зв'язного мовлення в ігровій мовленнєвій діяльності; культурологічного підходу, що забезпечив взаємозв'язок мови, мовлення, культури, етносу і гри у проектуванні технологій розвитку зв'язного мовлення дітей у мовленнєво-ігровій діяльності (народознавчий і етнокультурний навчальний матеріал, народні ігри і т.ін.); теоретичний концепт дозволив здійснити психологічний аналіз сутності теорій мовленнєвої та ігрової діяльності як розвивального середовища, що стимулює розвиток зв'язного мовлення дітей на етапі дошкільного дитинства.

На етапі дошкільного дитинства мовленнєво-ігрова діяльність виступила домінантною в пошуках ефективних шляхів і визначенні механізмів розвитку зв'язного мовлення дітей.

Науково обґрунтовано й апробовано функціональну модель розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності, що поєднує в собі інтеракцію різних видів діяльності: мовленнєвої, навчально-мовленнєвої, комунікативної, ігрової та мовленнєво-ігрової.

Доведено, що розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності забезпечується спеціальною організацією мовленнєво-ігрової діяльності, що ґрунтується на особистісно-орієнтованій моделі взаємодії її учасників (вихователів і дітей); системі мовленнєвих технологій, спрямованих на перехід дитини від репродуктивних до креативних

мовленнєво-ігрових дій; функціональному характері мовленнєво-ігрової діяльності.

Феномен зв'язне мовлення дітей дошкільного віку ми розглядаємо насамперед як усне мовлення – процес і результат мовленнєвої діяльності, продуктом якого є усне висловлювання, усний текст.

Зв'язне мовлення – це мовлення, яке відображає у мовному плані всі суттєві зв'язки свого предметного змісту; послідовний виклад фактів, що існують у різних зв'язках; побудова висловлювання як логічного викладу головної думки, послідовного чи паралельного розгортання її у підтемах; відрізок мовлення, якому притаманні значна протяжність і розчленованість на більш чи менш завершені самостійні частини.

Залежно від характеру і змісту спілкування, комунікативних особливостей тих, хто спілкується, розрізняють діалогічне і монологічне мовлення.

Під *діалогічним мовленням* ми розуміємо ситуативно-композиційну форму мовлення, коли мовець і слухач перебувають у безпосередньому словесному контакті, а комунікативний процес становить активну мовленнєву взаємодію: висловлювання (репліки) одного з них, при цьому мовець і слухач увесь час міняються ролями. Це мовлення у формі бесіди, запитань і відповідей, в якій бере участь не менше двох осіб.

Монологічне мовлення розглядається нами як відносно розгорнутий вид мовлення однієї особи, яке не розраховане на безпосередню словесну реакцію слухача й адресується або самому собі, або іншим особам. Це активний і довільний вид мовлення, для здійснення якого мовець повинен мати тему і на її основі побудувати своє висловлювання або послідовні висловлювання.

У дисертації вперше досліджено у взаємозв'язку розвиток діалогічного (різні типи діалогу) і монологічного (різні типи монологу) мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку розглядається нами як поєднання організованого навчання мови на мовленнєвих заняттях та іграх-заняттях і

опосередкованих мовленнєвих впливів на дітей в повсякденному житті в ігровій діяльності дітей.

Під *мовленнєво-ігровою* діяльністю дітей будемо розуміти двокомпонентне утворення, в основі якого лежить розвиток мовлення дітей засобами гри. У мовленнєво-ігровій діяльності виокремлено й охарактеризовано такі аспекти, як психологічний, лінгвістичний, лінгводидактичний і естетичний, а також визначено якісні характеристики мовленнєво-ігрової діяльності: доступність, довільність, варіативність, виразність, емоційність, логічність, доречність.

Визначено поняття *„мовленнєво-ігрова компетенція”*, яку ми розуміємо, як комплексну характеристику особливості дитини, полікомпонентне утворення, чинниками якого виступають діалогічна, монологічна, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, оцінно-поетична, театрально-ігрова та ігрова компетенції.

У досліджені визначено, класифіковано й охарактеризовано словесні і вербальні (репродуктивні і творчі) ігри. Змістом *словесної гри* виступає мовленнєве повідомлення, засобом реалізації ігрової дії та ігрового задуму є слово, а результатом гри – породження нового висловлювання – тексту. У словесних іграх вирішуються завдання на виховання звукової культури мовлення, формування його граматичної правильності, збагачення, уточнення і активізацію словника, розвиток зв’язного мовлення, комунікативної спрямованості мовлення, міжособистісного спілкування.

Під *вербальними іграми* ми розуміємо ігри, змістом яких є безпосередньо зв’язне мовлення (діалогічне чи монологічне), мовленнєві висловлювання різного типу (опис, розповідь, міркування, пояснення), які побудовані за змістом художніх текстів.

До репродуктивно вербальних ігор було віднесено ігри-драматизації, ігри за змістом художніх творів, ігри-інсценізації, а також ігрові мовленнєві ситуації. До творчих вербальних ігор належать сюжетно-рольові ігри за змістом художніх творів, театралізовані, режисерські, ігри-небувальщини.

Під *мовленнєвою ігровою вправою* розуміємо спеціальні ігрові дії, спрямовані на розвиток і вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок. *Ігрову мовленнєву ситуацію* визначаємо, як штучно змодельовані обставини (дитиною чи дорослим) за змістом художніх текстів (оповідань, віршів, казок) або з епізодів життя дитини та створені для цього умови їх реалізації (ролі, дієві особи, позитивні мовленнєві стимули, атрибути, знайомий текст), що стимулюють і активізують мовленнєве спілкування дітей, сприяють розвитку діалогічного і монологічного мовлення.

Вивчення стану розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності засвідчило, що більшість педагогів розуміють сутність і зміст мовленнєво-ігрової діяльності дітей, усвідомлюють її важливість для розвитку мовлення дітей, водночас вони не змогли назвати конкретних ігор, спрямованих на розвиток діалогічного й монологічного мовлення дітей; у навчально-виховних планах відсутні словесні й вербальні ігри, які б передбачали розвиток зв'язного мовлення дітей.

У дослідженні було визначено показники (діалогічна, монологічна та ігрова компетенції) та критерії розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності. Критеріями діалогічної компетенції виступили: кількість діалогічних єдностей, вміння будувати діалог, трилог, полілог, функціональні типи діалогу, виразні засоби мовлення; критеріями монологічної компетенції було обрано: вміння будувати різні типи розповідей, кількість речень у тексті розповіді, типи речень (прості, поширені, складні), наявність образних виразів у тексті розповіді; критеріями ігрової компетенції стали: вміння дітей пояснити гру, самостійність та ініціативність в організації ігор, розгортанні дітьми ігрового задуму, сюжету гри, творче відображення реальних і казкових ситуацій, вживання дітьми мовленнєвого етикету під час спілкування у грі (формування мовленнєвого етикету у грі). Відповідно до визначених критеріїв і показників було дібрано експериментальні завдання і виявлено щаблі розвитку ігрової, діалогічної і монологічної компетенцій дітей старшого дошкільного віку а також рівнів розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-

ігровій діяльності: високий, достатній, середній і низький.

Кількісний і якісний аналіз щаблів розвитку діалогічної компетенції засвідчив, що на високому щаблі перебувало по 14% дітей експериментальної і контрольної груп. На достатньому щаблі - 20% дітей експериментальної та 18% дітей контрольної груп. На середньому щаблі розвитку знаходилося 30% дітей експериментальної та 32% дітей – контрольної груп. На низькому щаблі перебували по 36% дітей експериментальної та контрольної груп. Кількісні дані щодо щаблів розвитку монологічної компетенції дітей виявили, що лише 6% дітей експериментальної і контрольної груп досягли високого щабля розвитку монологічної компетенції. Достатній щабель було відзначено у 16% дітей експериментальної і 12% – контрольної груп. Переважна більшість дітей перебувала на середньому щаблі розвитку монологічного мовлення (46% - в експериментальній і 44% - у контрольній групах. Низький щабель було зафіксовано у 32% дітей експериментальної та 38% контрольної груп. Щодо кількісних даних щаблів розвитку ігрової компетенції, то вони виявились такими: ні в експериментальній, ні в контрольній групах не було виявлено дітей із високим щаблем розвитку ігрової компетенції за визначеними нами показниками. Достатній щабель був характерний лише для 2% дітей експериментальної групи. На середньому щаблі перебувала більшість дошкільників (86% в експериментальній і 84% - у контрольній групах). Низький щабель розвитку ігрової компетенції засвідчили 12% дітей експериментальної і 16% - контрольної груп.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що переважна більшість дітей перебувала на середньому (54% - експериментальної і контрольної груп) і низькому (27% - експериментальної і 30% - контрольної груп) рівні розвитку зв’язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності.

Принципами організації експериментального дослідження були: взаємозв’язок свідомості і діяльності дітей у процесі формування зв’язного мовлення; домінуюча роль ігрової діяльності; емоційна насиченість занять; багатоступеневий підхід як методичний принцип навчання.

Стрижнем експериментальної методики є функціональна модель розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності, яка обіймала три етапи: мовленнєво-стимулювальний, продуктивно-діяльнісний і креативний, на кожному з них послідовно вводилися в мовлення дітей різні типи діалогу і монологу; на мовленнєвих заняттях, іграх-заняттях та у процесі вербальних ігор вчили дітей будувати такі типи діалогу, як розпитування, домовленість, обговорення, обмін враженнями і монологу: опис, розповідь, міркування, пояснення, спонукали дітей вживати різні типи висловлювань в активній мовленнєво-ігровій діяльності. На завершальному – креативному етапі створювалися необхідні умови для самостійної творчої мовленнєво-ігрової діяльності (ігрові мовленнєві ситуації, вербальні ігри), що стимулювали дітей до побудови різних типів діалогу і монологу, їм пропонувалось організувати гру, пояснити її, продовжити розпочату гру, змінити її сюжет чи дієвих осіб, виявити свої творчі здібності.

У процесі дослідження було реалізовано такі педагогічні умови: взаємозв'язок (інтеракція) навчально-мовленнєвої, мовленнєвої, комунікативної та провідної – ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку; формування мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для побудови зв'язних висловлювань; єдність сформованості діамонологічної та ігрової компетенцій щодо розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності; максимальне занурення дітей в мовленнєво-ігрову діяльність; система вербальних ігор, мовленнєвих ігрових вправ і ситуацій, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення дітей. Ефективність проведеного дослідження було з'ясовано у процесі контрольного етапу експерименту.

Порівняльний аналіз рівнів розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності в дітей експериментальної і контрольних груп засвідчив позитивний вплив запропонованої методики розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності. Було з'ясовано, що більшість дітей експериментальної групи досягли високого (22%) і достатнього (52%) рівнів розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-

ігровій діяльності. У дітей контрольної групи відбулися незначні зміни впродовж року. Так, показники високого рівня залишилися без змін (6%), а на достатньому рівні збільшилась кількість до 18%. Як і на констатувальному етапі половина дітей (54%) залишилися на середньому рівні.

Аналіз результатів експериментальної роботи дав змогу виявити закономірності розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності:

- ефективність розвитку зв'язного мовлення дітей зумовлюється інтеракцією, взаємозв'язком мовленнєвої, навчально-мовленнєвої, комунікативної та ігрової діяльності дітей;

- розвиток зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності залежить від сформованості у них діалогічної, монологічної та ігрової компетенцій;

- активізація діалогічного мовлення залежить від обізнаності дітей старшого дошкільного віку з різними типами і формами діалогу та педагогічним стимулюванням їх в ігровій діяльності;

- питома вага використання монологічних висловлювань дітей в ігровій діяльності зумовлюється рівнем розвитку в них умінь і навичок будувати різні форми монологу (опис, розповідь, розмірковування, пояснення);

- найсприятливішим мовленнєво-ігровим середовищем виявилося таке, розливальний потенціал якого був спрямований на розвиток ініціативності, самостійності і творчості дітей як у складанні ігрових сюжетів, задумів, організації ігрової діяльності, так і у виборі мовленнєвого супроводу (діалогічне, монологічне мовлення, мовні, немовні засоби виразності) обраної гри;

- прояви ініціативності, креативності самостійності щодо організації ігрової діяльності залежать від обізнаності дітей з текстами художніх творів (казок, оповідань, пісень і т. ін.) і рівнем розвитку зв'язного мовлення;

- прослідковується також залежність розвитку зв'язного мовлення в мовленнєво-ігровій діяльності від занурення дітей в комунікативно-ігрові,

наближені до життєвих, ситуації.

У дослідженні було виявлено, що розвиток зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності відбувається за певними стадіями, а саме: - ознайомлення дітей з текстами художніх творів (казки, оповідання, малі жанри фольклору), зміст яких стимулював би дітей до організації ігрової діяльності; - послідовне введення в мовлення дітей різних типів (запитання, відповідь, розпитування, домовленість, обговорення, обмін враженнями) і форм діалогу (діалог, трилог, полілог) та монологу (опис, розповідь, розмірковування, пояснення); - занурення дітей в мовленнєво-ігрову діяльність (ігрові мовленнєві вправи, словесні і вербальні ігри, мовленнєві комунікативно-ігрові ситуації, сюжетно-рольові ігри тощо); - педагогічне стимулювання ініціативної, креативної, самостійної мовленнєво-ігрової діяльності дітей.

Результати експерименту дають підставу вважати, що робочу гіпотезу підтверджено, мети досягнуто, оскільки процес розвитку зв’язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності став ефективним завдяки особливій організації освітньо-мовленнєвого простору, в якому взаємодіяли різні види діяльності (мовленнєва, навчальна, комунікативна, ігрова), а домінантною виступила мовленнєво-ігрова діяльність, де ігрова як провідний вид діяльності дошкільників виступала позитивно-емоційним стимулом мовленнєвого розвитку дітей. Виконане дослідження не претендує на остаточне розв’язання означеної проблеми.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні впливу мовленнєво-ігрової діяльності на формування граматичної правильності та звукової культури мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аванесова В.Н.Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду. – В кн. Умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н.Поддьякова. М., 1972. - С.56-61.
2. Алиева С.А. Азербайджанская народная сказка как средство развития родной речи детей старшего дошкольного возраста / Автореф. дис...канд.пед.наук. - Баку, 1975. - 28с.
3. Аматьева Е.П. Методика обучения выразительности речи детей старшего дошкольного возраста: Дис…канд.пед.наук: 13.00.02. – Одесса, 1997. – 247с.
4. Амонашвили Ш.А. Здраствуйте, дети! – М.: Просвещение, 1987. – 208с.
5. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 177. – 280с.
6. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. – М., Воронеж, 1966. – 278с.
7. Андреев Н.Д. Языки и подъязыки в устной речи. //Теория и практика лингвистического описания. Горький, 1968. – 89с.
8. Андроников И.Л. Я хочу рассказать вам…- М., «Советский писатель», 1971. – 575с.
9. Антонова Л.Г. Развитие речи. Уроки риторики. – Ярославль, 1997. – 224с.

10. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы /Под ред. А.В. Запорожца, В.В.Давыдова. – М.: Просвещение, 1967. – 445с.
11. Артемова Л.В. „Театр і гра”. Вдома, у дитячому садку, в школі: [Пер. З рос. – 2 вид.] – К.: Томіріс, 2002. – 291с.
12. Артемова Л.В. Вчитися, граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільнят: К.: Томіріс, 1995. – 112с.
13. Артемова Л.В. Колір. Форма. Величина. Число. - К.: Томіріс, 1997.- 176с.
14. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников. – М.: Просвещение, 1991. - 127с.
15. Артемова Л.В., Янківська О.П. Дидактичні ігри і вправи в дитячому садку: Рад. шк., К., 1977. - 126с.
16. Артемова Л.В.Окружающий мир в дидактических играх дошкольников. – М.: Просвещение, 1992. – 96с.
17. Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. - М., 1982. – С.8-12.
18. Астафурова А.П. Методика работы над деловым и художественным описанием предмета в 4 классе: Автореф.дис...канд.пед.наук: 13.00.01. - М., 1976. – 24с.
19. Астафурова А.П. Об особенностях работы над описанием (предмета) в 4 классе // Совершенствование содержания и методов обучения русскому языку по новым программам. - М.: НИИ содержания и методов обучения АПН СРСР, 1975. – 145с.
20. Ахматова О.С. Словарь лингвистических терминов. - М.: Сов. энциклопедия, 1966. – 608с.
21. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтеза. – М.: МГУ, 1989. – 214с.
22. Ахутина Т.В. Теория речевого общения в трудах М.М.Бахтина и Л.С. Выготского. Весник московского университета. Сер. 14. Психология, 1984, № 3, С.100-120.
23. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення – Львів, 1990. – 278с.

24. Бадер В.И. Грамматико-стилистический анализ текста как средство развития связной речи младших школьников. Дис…канд.пед.наук. К., 1987. – 193с.

25. Бадер В.І. Взаємозв'язок розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів. Автореф. дис. д-ра пед. наук. К., 2004. – 36с.

26. Баєв Б.Ф. Психологія внутрішнього мовлення. – К.: Рад. школа, 1966. -191с.

27. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1999. – 62с.

28. Балабайко М.С. Обучение моделированию диалогической речи// Иностранные языки в школе. - 1976. - №1. – С.26-31.

29. Баранник Д.Х. Усне монологічне мовлення (Особливості мовної структури та функціонально-стильова типологія усної форми сучасної української монологічної мови). Дис...д-ра філол. Наук, – К., 1969. – 391с.

30. Баранник Д.Х. Устная монологическая речь (особенности языковой структуры и функционально-стилевая типология устной формы современной украинской монологической речи). Автореферат докт. дис… К., 1970. - С.3-40.

31. Баранник Д.Х. Устний монолог. – К., 1969. – С.7-25.

32. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. – М., 1979. – 423с.

33. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1986. - 445с.

34. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. – К.: „Академія", 2004. – 342с.

35. Беженова М.О., Шкляревський Є.О. Цікава граматика. – Д.: Стакер, 1999.- 336с.

36. Белобрыкина О.А. Речь и общение. – Ярославль, 1998. – 240с.

37. Білан О.І. Навчання дітей старщого дошкільного віку розповіді за ілюстраціями: Дис...канд.пед.наук: 13.00.02. – Одеса, 2003. – 225с.

38. Білодід І.К. Закономірності розвитку українського усного літературного

мовлення. К.: Наукова думка, 1965. – 312с.

39. Білодід І.К. Роль усної літературної мови в мовній практиці суспільства // Закономірності розвитку українського усного літературного мовлення. - К., 1981. - С.11.

40. Білодід І.К. Твір О.О.Потебні „Мова і народність” у світі сучасності // О.О.Потебня і деякі питання сучасної лінгвістики. – Харьків, 1962. – С.354-370.

41. Білодід І.К. Українське усне літературне мовлення. К.: Наукова думка, 1967. – 308с.

42. Богуславская З.М. Психологические особенности познавательной деятельности детей-дошкольников в условиях дидактической игры // Психология и педагогика игры дошкольника. – М., 1966. – С.254-340.

43. Богуславская З.М. Учебная деятельность детей дошкольного возраста. – В кн. Психология личности и д-ти дошкольника / Под ред. А.В.Запорожца и Д.Б.Эльконина. – М.: Просвещение, 1965. – С. 190-253.

44. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Посвіта, 2000. – 216с.

45. Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах: Навч. посібник. - К.: Вища школа, 1993. - 327с.

46. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2004. – 376с.

47. Богуш А.М., Аматьева Е.П., Хаджирадева С.К. Культура речевого общения детей дошкольного возраста: методическое пособие. – Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2003. – 251с.

48. Богуш А.М., Григоренко Г.І. Запрошуємо до розмови. К.: Освіта, 1996. – 151с.

49. Богуш А.М., Монке О.С. Формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2002. – 239с.

50. Богуш А.М., Шиліна Н.Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2003. – 335с.

51. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. – Одеса: „Слово”, 2004. – 176с.

52. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. – М., 1991. – 160с.

53. Бондаренко А.К. Словесные игры в детском саду. Пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1977. – 94с.

54. Боша Р.П. Использование латышской народной песни в формировании образной речи старших дошкольников // Дис...канд.пед.наук. - М., 1988. - 143с.

55. Булаховский Л.А. Курс русского литературного языка. Т.1. Киев: Радянська школа, 1952. – С.410.

56. Бухбиндер В.А. О системе упражнений . - В кн.: Обучение иностранному языку как речевой деятельности в средней школе / Под ред. А.А.Миролюбова. М.: НИИ содержания и методов обучения АПН СССР, 1977. - С.22-30.

57. Валлон А. Психическое развитие ребенка. Пер. с франц.- М., Просвещение, 1967. – 196с.

58. Васильева А.Н. Основы культуры речи. – М., 1990. – 247с.

59. Вашуленко М.С. Теорія і практика навчання української мови в чотирирічній початковій школі: Автореферат дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. - К., 1992. - 59с.

60. Вашуленко М.С. Удосконалення змісту і методики навчання української мови в 1-4класах. К.: Рад.шк., 1991. – С.31-44.

61. Вашуленко М.С., Скрипченко Н.Ф. Навчання грамоти в підготовчих класах. - К.: Рад. школа, 1982. - С.4-6.

62. Венгер Л.А. Воспитание и обучение. – М.: Педагогика, 1969. – 274с.

63. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. - Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., Изд-во МГУ., 1973. - С.65.

64. Верещагина В.А. Обучение диалогической речи учащихся 8-летней школы (на материале английского языка). Дис…канд.пед.наук. - М., 1969. - 150с.

65. Вильчек Э.Э. Упражнения для овладения элементами диалогической речи на функциональной основе // Иностранные языки в школе. - №3. - 1967. – С.66-73.

66. Виноградов В.В. Итоги обсуждения вопросов стилистики. //Вопроси языкознания, М., 1955, №1. – С.60-87.

67. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. – М.: Изд-во АПН СССР, 1963. - 255с.

68. Виноградова Н.Ф. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста на основе ознакомления с природой // Дис…канд.пед.наук. - М., 1972. - 230с.

69. Виноградова Н.Ф. Развитие связной речи дошкольников старшего возраста на основе ознакомления с природой. - М.: Просвещение, 1972. – 25с.

70. Винокур Т.Г. О некоторых синтаксических особенностях диалогической речи // Исследование по грамматике русского литературного языка. - М.: АН СССР, 1955. - 344с.

71. Винокур Т.Г. Развитие функциональных стилей современного русского языка / АН СССР. Институт русского языка, Ред.: Т.Р.Винокур, Д.Н.Шмелев. – М.: Наука, 1968. – 232с.

72. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації / Укл. А.М.Богуш – К.: ІЗМН, 1997. – 112с.

73. Вишневський О.І. Довідник учителя іноземної мови. - К.: Рад.школа, 1982. - 152с.

74. Вишнякова Т.О. О некоторых проблемах обучения разговорной речи. //Русский язык в национальной школе, 1965, №3. - С.15-19.

75. Водолага Н.В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності: Дис. ...канд.пед.наук:13.00.02. – Одеса, 2001. – 215с.

76. Водолага Н.В. Театральна абетка. – Донецьк, 2000. – 108с.

77. Войтко Л.Ф. Особливості формування доведень у дітей дошкільного віку: Дис.канд.пед.наук. - Дніпропетровськ, 1970. - 154с.

78. Волков Н.П. Педагогика. – К.: Академия, 2001. – 276 с.

79. Ворошнина Л.В. Пути совершенствования процесса обучения старших дошкольников творческому рассказыванию: Автореф.дис…канд.пед.наук: 13.00.01 // НИИ дошк.воспитания АПН СССР. - М., 1978. - 28с.

80. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб: Союз, 1997. – 224с.

81. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Вопросы психологии №6, 1966. – С.62-76.

82. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. - М., 1956. - 519с.

83. Выготский Л.С. Мышление и речь. – 5 изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 351с.

84. Выготский Л.С. Мышление и речь: Психологические исследования. – М.: Лабиринт, 1996. – 416с.

85. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536с.

86. Выготский Л.С. Собр. Соч.: В 6т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2 – С.306-307.

87. Гавриш Н.В. Інтелектуальна гра // Дошкільне виховання. – 2003. - №6. – С.6-7.

88. Гавриш Н.В. Методика розвитку зв’язного мовлення дітей дошкільного віку. – Луганськ: Альма-Матер, 2004. - 217с.

89. Гавриш Н.В. Повчально, цікаво, весело // Дошкільне виховання. – 2005. - №5. – С.14-15.

90. Гавриш Н.В. Розвиток зв’язного мовлення дошкільнят: Навч.-метод.посіб. – К.: Вид.дім „Шкіл.світ”: Вид. Л.Галіцина, 2006. – 119с.

91. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. – Донецьк: ТОВ „Лебідь”, 2001. – 218с.

92. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці. Дис.д-ра пед. наук. - К., 2002, - 390с.

93. Гавриш Н.В. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета

і завдання // Дошкільне виховання. – 2003. - № 7. – С.12-14.

94. Гавриш Н.В. Розвиток словесної творчості дітей як педагогічна проблема //Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.. К.Д.Ушинського. – Вип..12. – С.5-12.

95. Галетова А.Г. Совершенствование обучения связному высказыванию типа рассуждения на уроках украинского языка в 4-6 классах. Дис… канд.пед.наук., К., 1984. - 192с.

96. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - М.: Наука., 1981. - 140с.

97. Гегечкори М.Г. Герменевтическая природа сценического искусства // Психология речи и некоторые вопросы психолингвистики. - Тбилиси, 1983. -С.114-120.

98. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностранные языки в школе. - 1969. - №6. – С.29-40.

99. Гербова В.В. Особенности формирования словаря детей третьего года жизни: Автор.дис...канд.пед.наук: 13.00.02. - М., 1971. - 17с.

100. Гербова В.В. Составление описательных рассказов: К методике обучения старших дошкольников описательным рассказам // Дошкольное воспитание. - 1981. - №9. - С.28-34.

101. Гессен С.И. Основы педагогики. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448с.

102. Гилева А.А. Дидактические игры как средство повышения эффективности обучения русскому языку в начальных классах грузинской школы. Автор. дис…канд.пед.наук, М., 1979. – 24с.

103. Глазова О.П. Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи: Дис.канд.пед.наук: 13.00.02., К., 1999. - 148с.

104. Глухенька Л.І. Картинка як дидактичний посібник в роботі дитячого садка. – К.: Радянська школа, 1958. - 129с.

105. Глухов В.П. Основы психолингвистики. – М.: Астрель, 2005.

106. Головань Н.О. Особливості монологічного мовлення учнів 1-3класів.

Дис...канд.псих.наук, К., 1972. – 192с.

107. Головин Б.Н. О качествах хорошей речи. //Русский язык в школе, 1964, №2. – С.16-24.

108. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М.: Высшая школа, 1988. – 320с.

109. Головко І.А. Формування в молодших школярів початкових умінь і навичок складати твори-міркування.: Дис. канд. пед. наук: Слов'янськ, 1999 –164с.

110. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 326 с.

111. Горчев А.Ю. Речевая тренировка и типология тренировочных упражнений в устной речи // Иностранные языки в школе. - 1977. - №6. – С.45-53.

112. Гроос К. Душевная жизнь ребенка. – Киев, 1916. – С.70-85.

113. Гумбольдт В. И. Язык и философия культуры. – М., 1985. – 372с.

114. Гумбольдт В.И. Избранные труды по языкознанию / Под. ред. проф. Г.В.Рамишвили. - М., 1984. - С.70-329.

115. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Психологический журнал – 1998. – Т. 19.-№6. – С.20-27.

116. Давыдов В.В. Психологическое развития в младшем школьном возрасте: В.кн. Возрастная и педагогическая психология / Ред. А.В.Петровский. – М.: Просвещение, 1979. – Гл. IV.- С.69-101.

117. Дементьева-Бородич А.М. Методика развития речи детей: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Дошкольная педагогика и психология», 2-е изд. - М.: Просвещение, 1981. - 255с.

118. Дементьева-Бородич А.М. Методика обучения рассказыванию в детском саду. - М.: Гос. учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1963. - 146с.

119. Демьяненко М.Я., Лазаренко К.А., Мельник С.В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. - К.: Вища школа, 1984. - 255с.

120. Демьяненко М.Я., Лазаренко К.А.. Кислая С.В. Основы общей методики обучения иностранным языкам., К., 1976. - С.91.

121. Державна національна програма „Освіта України. ХХ1 століття". – К.: Райдуга, 1994. – 27с.

122. Деятельность в книге: Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе и воспитание школьника. М., 1983. – С.112-118.

123. Дзюбишина-Мельник Н.Я. Розвиток українського мовлення у дошкільників. Програма-довідник. – К.: Освіта. 1995. - 95с.

124. Дидактические игры и познавательные задачи в 1 классе четырехлетней начальной школы / Н.И.Подгорная, Н.М.Бибик, Н.Ф.Скрипченко. – К.: Рад. шк., 1988. – 63с.

125. Дитина в дошкільні роки / Наук.керівник К.Л.Крутій. – Запоріжжя: ЛІПС. Лтд, 2000, - 268с.

126. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років. К.: Богдан, 2003. – 372с.

127. Доналдсон Маргарет. Мыслительная деятельность детей. / Пер. с англ. - М.: Педагогика, 1985. – 191с.

128. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія. / Упорядник А.М.Богуш . В 2-х ч. – К.: Вища школа, 1999. - 211с.

129. Дошкольная педагогическая психология. / За ред. Д.Ф.Николенка. К., 1970. – 142 с.

130. Дудник П.Л. Діалогічність і монологічність розмовного мовлення // Мовознавство, 1972. №2. – С.20-28.

131. Дученко Т.С. Методика обучения клишированной диалогической речи на основе ситуативно-тематического минимума / Автореф. Дис...канд.пед.наук. - К., 1985. - 26с.

132. Ефименко О.В. Развитие диалогической речи учащихся 5-7 класов на уроках русского языка: Автореф.дис…канд.пед.наук: 13.00.02. – К., 1996. - 24с.

133. Жинкин Н.И. Механизм речи. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370с.

134. Жинкин Н.И. Психологические особенности спонтанной речи. – Иностр. яз. в школе, 1956, №4. - С.9.

135. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. - М.: Наука, 1982. – 156с.

136. Жуковская Р.И. Воспитание ребенка в игре. – М., 1963. – 319с.

137. Загнітко А.П. Український синтаксис (Науково-теоретичний і навчально-практичний комплекс): Навч. посібник. - ч.2. - К.: ІЗМН, 1996. - 240с.

138. Закон України „Про дошкільну освіту” Проект // Дошкільне виховання. – 1998. - №1-2. – С.3-7.

139. Запорожец А.В. Избранные психологические труды /Под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко: В 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320с.

140. Захарченко В.Г. Формування зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри: Дис...канд.пед.наук: 13.00.01. - К., 1997. - 186с.

141. Зимняя И.А. Опережающее отражение в речевом поведении: Сб.Иностранные языки в высшей школе. - 1974. - Вып.8. - С.85-95.

142. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1978. – 159с.

143. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

144. Зимняя И.А., Малинина Ю.Ф., Толкачева С.Д. К вопросу о психологических механизмах рецептивных видов речевой деятельности: Сб.Иностранные языки в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1977. - Вып.12. – С.106-115.

145. Зимняя И.А.Психология слушания и говорения. Автореф.дис. д-ра психол. наук. - М., 1973. – 32с.

146. Зимульдинова А.С. Дидактические условия развития связной речи 6-летних учащихся: Дис… канд. пед. наук: К., 1988. – 199с.

147. Знакомство с деловым и художественным описанием бытового предмета / Русский язык в 4 классе: Методические указания к учебнику. - Изд.3-е,

перераб. – М.: Просвещение, 1973. - 214с.

148. Зрожевская А.А. Обучение монологам-описаниям // Дошкольное воспитание. – 1986. - №2. - С. 42-46.

149. Зрожевская А.А. Формирование связной описательной речи в средней группе детского сада: Автореф.дис...канд.пед.наук:13.00.01 / НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. - М., 1986. - 24с.

150. Иванчикова Е. Синтаксические приметы разговорной речи в современной публицистике. //Русский язык в национальной школе, 1965, №4. – С.13-18.

151. Игры и игровые упражнения с детьми шестилетнего возраста / Под ред. Е.И.Коваленко. – К.: Рад.шк., 1987. – 144с.

152. Изаренков Д.И.Обучение диалогической речи. - М.: Русский язык, 1986. -160с.

153. Ильина Г.А. Структурно-системный подход к организации обучения. – М., 1972. – 184с.

154. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М., 1986. – 198с.

155. Истоки: Базисная программа развития ребенка – дошкольника. Концепция. – М., 1995. - 34с.

156. Истомина З.М. Влияние словесного образца и наглядного материала на развитие речи ребенка – дошкольника./ Изв. АПН РСФРС, Вып. 81 – М., 1956. - С.120-168.

157. Каган М.С. Мир общения. – М., Политиздат, 1988. – 316с.

158. Каган М.С. Философия культуры. – СПБ, 1996. – 198с.

159. Каган М.С. Человеческая деятельность. - М., Политиздат, 1974. – 328с.

160. Каган С.Ю., Кітенко І.О. З досвіду роботи та навчання дітей англійської мови в дитячих садках м.Харкова // В кн. З досвіду навчання дітей іноземної мови. - К.: Рад.шк., 1963. – С.32-48.

161. Каджаспарова Г.М., Каджаспаров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2001. – 176с.

162. Караман С.О. та інш. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І.Пентилюк. - К.: Ленвіт, 2003. – 262с.

163. Караман С.О. Українська мова. Навч. Посіб. У 2-х книгах. – К.: Магістр, 2002. – 304с.

164. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987 – 284с.

165. Карпенко Л.А. Краткий психологический словарь / Под ред. Лебровского А.В. и Ярошевского М.Г. – Ростов – на Дону: «Феникс», 1998. – 512с.

166. Карпинская Н.С. Художественное слово и воспитание детей. М: Педагогика, 1972. – 151с.

167. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Л., 1972, - С.111.

168. Кибрик А.Е. К построению лингвистической модели коммуникативного взаимодействия //Методологические проблемы искусственного интеллекта. – Тарту, 1983. – С.23-35.

169. Ковалик І.І., Мацько Л.І., Плющ М.Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. – К.: Вища школа, 1984. - 120с.

170. Кожин А.П., Крылов О.А., Одинцов В.В. Функциональные типы русской речи6 Уч.пособие. – М.: Высшая шк., 1982. – 224с.

171. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Академия, 2000. – 416с.

172. Колоцца Д.А. Детские игры, их психологическое и педагогическое значение. – М., 1911. – С.235-236.

173. Колунова Л.А. Работа над словом в процессе развития речи детей старшего дошкольного возраста: Дис...канд.пед.наук. - М., 1993. - 173с.

174. Кондратенко Л.О. Весела грамота: Методичні рекомендації для вчителів та вихователів початкової школи / За ред. Ю.З.Гільбуха. – К.: НПЦ. Перспектива, 1995. – 144с.

175. Контаутене З.Ф. Народные детские игры и их педагогическое значение. Дис…канд.пед.наук. – М., 1977. – 190с.

176. Концепція дошкільного виховання України. – К.: Освіта, 1993. – 16с.

177. Концепція зв’язного мовлення С.Л. Рубінштейна // Психологічний журнал. - Т.10. №5. - С.37-43.

178. Короткова Е.П. Принципы обучения речи в детском саду. – Ростов-на-

Дону, 1975. – С.412.

179. Короткова Е.П.Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. М.: Просвещение, 1982. – 127с.

180. Корчинова О.В. Детский этикет. Ростов–на-Дону: Феникс, 2002. – 192с.

181. Косенко Ю.Н. Формирование творческой активности старших дошкольников в играх по сюжетам литературных произведений: Дис… канд.пед.наук:13.00.01. – Бердянск, 1999. – 149с.

182. Косма Т.В. Мышление младшего школьника. Дис… д-ра пед. наук в 2-х ч.- К., 1969. - 502с.

183. Костомаров В.Г. Насущные задачи учения о культуре речи. – Русский язык в школе, 1965, №4. – С.3-16.

184. Костомаров В.Г. О разграничении терминов «устный» и «разговорный», «письменный» и «книжный». – В сб.: Проблемы современной филологии. М., 1965. - С.75-176.

185. Костомаров В.Г. Разговорная речь: определение и роль в преподавании. //Русский язык в национальной школе, 1965, №1. – С.10-19.

186. Красных В.В. «Свой» среди «чужых»: мир или реальность? – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375с.

187. Краткий психологический словарь /Под ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – Р-на-Д.: Феникс,1998. – 512с.

188. Крафт Б. Общие и онтогенетические аспекты совместного планирования как одной из форм коммуникации //Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду: Сб. /Под ред. Ф.А.Сохина, О.С.Ушаковой. – М.: Изд-во АПН СССР, 1987. – С.63-69.

189. Кротевич Є.В., Родзевич Н.С. Словник лінгвістичних термінів. Вид-во акад. наук. укр. РСР. – К., 1957. – 235с.

190. Крутій К.Л. Теорія і практика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку. Автореф. дис. д-ра пед. наук. К., 2005. – 44с.

191. Кузина Н.И. Формирование объяснительной связной речи у детей

старшего дошкольного возраста: Автор.дис…канд.пед.наук.- М., 1975. – 19с.

192. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ. 1980. – 172с.

193. Кулибчук Л.М. Розвиток образного мовлення учнів 5-7 класів: Дис.. канд.. пед.наук, - Одеса, 1999. – 260с.

194. Лабащук М. Психологічна основа мовної діяльності. Психолінгвістика. Нейролінгвістика // Лабащук М. Психология мовленнєвої діяльності. – Тернопіль. – 1995. – С.29-73.

195. Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.

196. Ладыженская Т.А. Развитие речи как особая область методики русского языка // Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т.А. Ладыженской. - М: Просвещение, 1980. - С.10

197. Ладыженская Т.А. Связная речь // Методика развития речи на уроках русского языка / Под.ред. Т.А. Ладыженской. - М: Просвещение, 1980. - С.187.

198. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М.: Педагогика, 1974. - 256с.

199. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся: Автор.дис…д-ра пед.наук. – М.,1972. – 44с.

200. Лазаренко Н.І. Формування у молодших школярів поняття про слово у взаємозв’язку його лексичних та граматичних значень: Автор. дис.канд.пед.наук., К., 1993, - 24с.

201. Лапидус Б.А. К теории упражнений по иностранному языку //Иностр. языки в школе. – М., 1975. – вып.10. – С.63-84.

202. Лапская Н.И. О гуманитарном аспекте психолингвистики // Вестник Московского Университета. – 1995. - №4. Филология. – С.5-16.

203. Лаптева О.А Расположение компонентов в группе «определяемое – одиночное согласованное определение» в современной устной - разговорной речи. В кн.: Русский язык. Грамматические исследования. М.: Наука, 1967. –

399с.

204. Лаптева О.А. Изучение русской разговорной речи в отечественном языкознании последних лет. //Вопросы языкознания, 1967, №1. - С.134-135.

205. Лаптева О.А. Литературная и диалектная разновидность устно-разговорного синтаксиса и перспективы их сопоставительного изучения. //Вопроси языкознания, 1969, №1. С. 35-36.

206. Ласунова С.В. Розвиток описового мовлення старших дошкільників засобами української народної іграшки: Дис...канд.пед.наук: 13.00.02. - Одеса, 2000. - 189с.

207. Ле Тхи Ань Туэт. Формирование художественного восприятия литературных произведений. - М.: Просвещение, 1986. - 24с.

208. Леонова Л.А. Реестр «готовых» предложений современного английского бытового диалога. – Калинин, 1972. - С.176.

209. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. М., 1979. - С.18-36.

210. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 88с.

211. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48с.

212. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение связного высказывания.- М.: Наука, 1975. – 138с.

213. Леонтьев А.А. Психология общения. – 2-е изд. - М.: Смысл, 1997. – 365с.

214. Леонтьев А.А. Речь и общение. - Иностр. языки в школе, 1974. - С.83.

215. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 538с.

216. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1969. – 212с.

217. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Просвещение, 1975. - 302с.

218. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В двух томах – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1-2. – 318с.

219. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584с.

220. Лесгафт П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. Т.11, М., 1952. – С.120-121.

221. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольников. Психология речи. Уч. Заметки ЛГПН им.Герцена. – 1941. – Т.5. – С.22-71-136.

222. Лингвистика текста: Сб.науч.тр. - М.: МГПИИЯ, 1979, - 172с.

223. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов.энцикл., 1990. – 685с.

224. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144с.

225. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. - №4. – 1982. – С.45-89.

226. Лосева Л.М. К изучению межфразовой связи (абзац и сложное синтаксическое целое) // Русский язык в школе. - 1967. - №1. - С.14-17.

227. Лосева Л.М. Как строится текст: пособ. для учителей / Под ред. Г.Я.Солганика. – М.: Просвищение, 1980. – 94с.

228. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Наука.1975. -267с.

229. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под.ред. Е.Д. Хомской. - М: Изд-во МГУ, 1979. - 320с.

230. Луцан Н.І. Методика розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор: Дис...канд.пед. наук. – Одеса, 1995. – 185с.

231. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников./ Пос. для учителя. - 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. - 176с.

232. Львов М.Р. Риторика. – М.: Академія, 1999. – 256с.

233. Люблінска Г.О. – Дитяча психологія. – К.: Вища школа, 1974. – 355с.

234. Ляховський М.В., Кошман И.М. Технические средства в обучении иностранным языкам. М., 1981, - С.63.

235. Маліновська Н.В. Методика використання лінгводидактичних ідей С.Русової у навчанні дошкільників переказу художнього тексту: Автор.дис…канд.пед.наук: 13.00.02.// Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім.К.Д. Ушинського. - Одеса, 1997. - 18с.

236. Малятко. Програма виховання дітей дошкільного віку. – К., 1999. – 286с.

237. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 95с.

238. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. – 204с.

239. Матецкая Е.И. Речевая игра на занятиях английского языка в детском саду.// Дис...канд.пед.наук. - М., 1971. - 140 с.

240. Матецкая Е.И. Учебно-речевые ситуации в обучении иностранным языкам// Иностранные языки в школе. - 1974. - №6. – С.48-54.

241. Мацько Л.І., Мацько О.М., Сидоренко О.М. Українська мова: навчальний посібник. – К.: Либідь, 1998. – 416с.

242. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. Посібник для вчителів. - К.: Рад. школа. – 1986. – 166с.

243. Мельничайко В.Я. Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад. Посібник для вчителів. – К.: Рад.шк.,1984. - 223с.

244. Мельничук О.С. Мова як суспільне явище і як предмет сучасного мовознавства // Мовознавство. - 1997. - № 2-3. - С.3-19.

245. Менг К. Онтогенез речевого общения //Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду: Сб./ Под ред. Ф.А.Сохина, О.С.Ушаковой – М.: Изд-во АПН СССР, 1987. – С.55-62.

246. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре / Под ред. Т.А.Марковой. – М.: Просвещение, 1982. – 128с.

247. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Під

кер. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320с.

248. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах /За ред. М.І.Пентилюк: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 264с.

249. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник /Гез Н.И., Ляховский М.В., Миролюбов А.А. и др. - М.: Высшая школа, 1982, - 373с.

250. Методика обучения немецкому языка в средней школе. За ред. В.А.Бухбиндера. - К., 1984. - С.98.

251. Миролюбов А.А. Разработка теоретических вопросов системы упражнений в советской методике обучения иностранным языкам в средней школе. Под ред. А.Д.Клименко, А.А. Миролюбов. - М., 1973. - 272с.

252. Михайленко Н., Короткова Н.А. Как играть с ребенком. – М.: Педагогика, 1990. – 160с.

253. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. – М.,1997. – 79с.

254. Михайлов М.М. Практическая стилистика и ее требования к речи. //Русский язык в школе, 1965, №1. С.10-14.

255. Міненко Л.М. Навчання молодших школярів будувати висловлювання різних типів на основі спостережень у природі. Дис...канд.пед.наук. К., 1995. – 216с.

256. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти: Навч.-метод. посібник для вихователів дошкільних навч. закл. до Базового компонента дошкільної освіти. – О.: Ярославль, 2004. – 175с.

257. Москальская О.И. Граматика текста. – М.: Высш. школа, 1981. - 183с.

258. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. – Москва – Воронеж, 1999. – 640с.

259. Насруллаева Н.Н. Влияние содержания и языковых средств народной сказки на образность и выразительность речи старших дошкольников (Таджицкая народная сказка)// Дис…канд.пед.наук. - К., 1981. - 280с.

260. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. – М.: Наука, 1981. – 111с.

261. Нечаева О.А. Лингвистические основы школьных сочинений типа описание, повествование и рассуждение // Русский язык в школе. – 1970. - №3. - С.37-41.

262. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). - Улан-Уде, 1974. - 260с.

263. Никольская Р.И. Содержание и методы обучения связному высказыванию типа рассуждений в начальной школе. Автор.дис…канд.пед.наук. – М., 1984. – 17с.

264. Никольский А.А. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. Душанбе, 1964. – С.59.

265. Новий тлумачний словник української мови у 3-х т., К.: Аконіт, Т.1, 2001. – 926с.

266. Новий тлумачний словник української мови у 3-х т., К.: Аконіт, Т.2, 2001. – 862с.

267. Новий тлумачний словник української мови у 3-х т., К.:Аконіт, Т.3, 2001. – 926с.

268. Об ораторском искусстве. Изд. 4, испр. и доп. М., Госполитиздат, 1973. – 367с.

269. Общее языкознание. Под.ред. Супрона А.Е. - Минск: Высшая школа, 1983. – С.144.

270. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми /Под ред. М.И.Лисиной. – М. Педагогика, 1985. – 208с.

271. Одинцов В.В. Разговорная речь в системе функциональных стилей современного русского литературного языка. – Саратов, 1992. – С.5-18.

272. Одинцов В.В. Стилистика текста. - М.: Наука, 1980. - 263с.

273. Олійник Т.І. Рольова гра у навчанні англійської мови. – К.: Освіта, 1992. - С.4 -10.

274. Орап М.О. Комплексний підхід до розвитку мовлення першокласників у

період навчання грамоти. Автор. Канд..пед.наук - К., 2000. – 20с.

275. Орланова Н.О. Обучение дошкольников творческому рассказыванию: Дис…канд.пед.наук. – К., 1967. – 223с.

276. Павлова Н.Д., Л.С.Выготский и современная психолингвистика // Психологический журнал. – 1996. – № 6. – С.64.

277. Палихата Е.Я. Лінгвістичні особливості діалогічного мовлення // Дивослово. 1995, №3, С. 29-32.

278. Палихата Е.Я. Навчання діалогічного мовлення на ситуативній основі // Початкова школа, 1991, № 10, С.32-35.

279. Палихата Е.Я. Навчання діалогу на текстовій основі // Початкова школа, 1991, № 11, С.21-23.

280. Панов М.В. Современный русский язык: Фонетика. М., 1979. – 256с.

281. Панова Л.С. Обучение иностранному языку в школе: Пособие для учителей. - К.: Рад. шк., 1989. - 144с.

282. Паперна Г.О. Гра як основний метод навчання дітей дошкільного віку розмовної англійської мови. – К.: Рад. школа, 1963. – С.8-23.

283. Пассов С.И. Теоретические основы обучения иностранному говорению. Пособие для учителей иностранного языка. - М.: Просвещение, 1985. - 215с.

284. Педагогическая энциклопедия. Под.ред. И.А.Каирова. Т.3. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 879с.

285. Педагогическое речеведение. Словарь – справочник. - Изд. 2-е, испр. и доп. / Под ред. Т.А.Ладыженской и А.К.Михальской; сост. А.А.Князьков. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.

286. Педагогічний словник / За ред. Ярмаченко М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516с.

287. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика. - К.: Вежа, 1994. - 240с.

288. Пентилюк М.І. Теоретичні основи навчання стилістики в середній школі. Дис...у формі наік.доповідей д-ра пед.наук. К., 1996. – 56с.

289. Пентилюк М.І., Мельничайко В.Я. Удосконалення змісту і методів навчання української мови / В.Я.Мельничайко. – К.: Рад.школа, 1982. – 216с.

290. Пеньевская Л.А. Рассказывание как средство обучения связной речи // Известия АПН РСФСР. – Вып.16. – М.-Л, 1948. – 111с.

291. Петрова Т.И., Петрова Е.С. Игры и занятия по развитию речи дошкольников. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 128с.

292. Пироженко Т.А. Комуникативно-речевое развитие ребенка. Монография.- К.- 2002. – 310с.

293. Пироженко Т.А. Развитие коммуникативно-речевых способностей детей старшего дошкольного возраста: Дис…канд.психол.наук:19.00.07. – К., 1995. – 213с.

294. Піроженко Т.А. Мовленнєвий розвиток дитини в сучасному дошкільному закладі // Психологія. Зб.наук. пр. НПУ ім.Драгоманова - Вип.19. – К., 2003. - С.164-172.

295. Піроженко Т.А. Мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку// Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки інст. психології ім.Костюка АПН України - Вип.23. - К. - 2003. – С. 281-293.

296. Піроженко Т.А. Чи не спрощуємо можливості дитини? //Дошкільне виховання. – 2003. - №2. - С.10-12.

297. Пленкин Н.А. Система работы по развитию связной речи учащихся // Преемственность и перспективность в обучении русскому языку. – М.: Просвещение, 1982. – С. 50-120.

298. Плеханов В.Г. Избранные философские произведения. – Т.У. – М., 1958. -903с.

299. Поддяков Н.Н. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977. – 262с.

300. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Абрис, 1998. – 448с.

301. Пономарев Я.А. Знание, мышление и умственное развитие. М.: Просвещение, 1967, - С.158.

302. Постоян Т.Г. Розвиток зв’язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності: Дис.канд.пед. наук: 13.00.02. – Одеса, 1998. – 195с.

303. Потебня О.О. Естетика і поетика слова. – К.: Либідь, 1985. – 214с.

304. Придумай слово. Речевые игры и упражнения для дошкольников/ Под ред. О.С.Ушаковой. – М.: Просвещение, 1996. – 192с.

305. Програма для середньої загальноосвітньої школи 1-3 (1-4)класи. – К.: Бліц, 1997. – 268с.

306. Програма з розвитку українського мовлення дітей для дошкільних закладів з російським мовним режимом /Уклад. О.Н.Хорошківська. – К.: Освіта, 1991. – 79с.

307. Програма розвитку дитини дошкільного віку – К.: Світич, 2004. – 149с.

308. Програма формування основ гуманістичного спрямування активної особистості в дошкільному віці. „Ладки", Міністерство освіти України. Укладач Н.А.Дернович. – К., 1992.

309. Професійна освіта. – Словник / За ред. Н.Г.Ничкало. – К.:Вищ.шк., 2000. – 380с.

310. Развитие речи детей дошкольного возраста/ Под ред. Ф.А.Сохина. – М.: Просвищение, 1979. – С.4-15.

311. Ребенок в мире культуры / под ред. Р.М.Чумичевой. – Ставрополь, 1998. – 558с.

312. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб.: Речь, 2003. – 352с.

313. Реферовская Е.А. Коммуникативная структура текста. Л.: Наука, 1989. – 168с.

314. Реформаторский А.А. Введение в языковедение. – М., 1996. – С.15-50.

315. Речевое развитие младших школьников/ Под ред. Н.С.Рождественского. -М.: Просвещение, 1970. - 221с.

316. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 224с.

317. Розанов В.В. Сумерки просвещения. – М., 1990. - С.52-171.

318. Розенталь Д.Э., Тенянкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М., 1972. – С.123.

319. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Речь. // В 2 т. – М.: Педагогика.-1989.- т.1.- 488с.

320. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. - 720с.

321. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Просвещение, 1973. – 433с.

322. Руденко Ю.А. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки: Дис. ... канд. пед.наук: 13.00.12. – Одеса, 2003. – 236с.

323. Рябова Т.В. Механизм порождения речи по данным афазиологии. – В кн. Вопросы порождения речи и обучения языку. М.,1967. – С.88-89.

324. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів пед.фак. – К.: Абрис, 1997. – 366с.

325. Свириденко О. Допомагають дидактичні ігри // Дошкільне виховання, 1994, №10, - С.20.

326. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. – М.: Владос, 1994. – 344с.

327. Семакина В.И. Использование диалогов в развитии навыков устной речи в учащихся 5-6 классов // Развитие речевой активности на уроках иностранного языка. - М., 1967. - 120с.

328. Синиця І.О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів (монолог). – К.: Рад.школа, 1974. – 206с.

329. Сиротинина О.Б. Порядок слов в русском языке. Изд. Саратовского гос. ун-та, 1963. - С.117.

330. Сиротинина О.Б. Современная разговорная речь и ее особенности. М.: Просвещение, 1974. – 144с.

331. Скалкин В.Л. Комуникативно-информационная структура иноязычного текста и некоторые вопросы обучения речи// Иностанные языки в высшей школе.-1977. - №6.

332. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): Пособие для учителей. - К.: Рад.шк.., 1989. - 158с.

333. Скалкін В.Л. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення. К.,

Рад. школа, 1978. – 129с.

334. Скалкін В.Л. Обучение монологическому высказыванию: (на материале анг.яз.). Пособие для учителей. - К.: Рад.шк.,1983. – 119с.

335. Скарбівнича ігор для розумових батьків і кмітливих дітлахів // Автори та укл. К.Крутій, Н.Маковецька. – Запоріжжя: ЛІПС.Лтд, 2000. – 204с.

336. Слама-Казаку Т. Некоторые особенности диалога маленьких детей // Вопр. психологии. - 1961. - № 2. – С.97-106.

337. Словарь лингвистических терминов / Сост. О.С.Ахматова. - 2-е изд., стереотип. - М.: Сов. энциклопедия, 1969. – 607с.

338. Смага А.А. Особенности понимания смысловой стороны слова детьми пятого года жизни: Дис…канд.пед.наук. - М., 1992. - 165с.

339. Смирнова Е.А. Обучение старших дошкольников рассказыванию по серии сюжерных картин. - М.: Просвещение, 1987. - 204с.

340. Смирнова Е.А. Формирование связной речи старших дошкольников в рассказывании по серии сюжетных картин. Автор. дис. канд. пед. Наук: 13.00.02 / АПН СССР. НИИ дошк. воспит. – М., 1987. – 25с.

341. Смирнова Е.А., Ушакова О.С. Использование серии сюжетных картин в развитии связной речи старшего дошкольника / В кн.: Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду. - М.: Просвещение, 1987. – С.31-48.

342. Смольникова Н.Г. Формирование структуры связного высказывания у старших дошкольников. Автор.дис.канд.пед.наук: 13.00.02 / НИИ дошк. восп. – М., 1986. - 23с.

343. Собко В.А. Формирование у учащихся начальных классов умений составлять тексты-описания. Автор дис.канд.пед.наук. - К.,1989. – 25с.

344. Современный словарь по психологии. – «Современное слово», 1998. – 768с.

345. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / Под.ред. Поддьякова Н.Н. – М.: Педагогика, 1977. – 271с.

346. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. – М.: Просвещение, 1968. –

С.40-60.

347. Соколов В.В. Культура речи и культура общения. – М., 1995. – С.12-23.

348. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика: Уч. пособие. - М.: Высш.шк., 1991. - 182с.

349. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. – М.: Просвещение, 1982. – 96с.

350. Сороколетов Ф.П., Федоров А.И. Правильность и выразительность устной речи. Л., 1962. - С.4.

351. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. – М., 1933. - С.32.

352. Соціальна філософія. Короткий енциклопедичний словник. Під ред. В.П.Андрущенко, М.І.Горлач. – Київ-Харків: ВМП „Рубікон”, 1997. – 398с.

353. Стельмахович М.Г. Система роботи з розвитку зв’язного мовлення в 4-8 класах. - К.: Рад.школа, 1981. - 136с.

354. Стоянин В.Я. Избранные педагогические сочинения / Сост. Г.Г.Савенок. -М.: Педагогика, 1991. - 368с.

355. Струнина Е.М. Работа над смысловой стороной речи в процессе развития речи дошкольников в детском саду: Дис…канд.пед.наук. - М., 1984. - 132с.

356. Сучасна українська мова. - К: Рад.шк., 1964. - С.37.

357. Таленков Р. Педагогический словарь. - М., 1982. – 315с.

358. Тарасов Е.Р. Язык и культура: методологические проблемы// Язык-Культура - Этнос. – М., 1994. -280с.

359. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под.ред А.Д. Климентенко, А.А.Миролюбова: Науч.-исслед. ин-т содержания и методов обучения Акад.пед.наук СССР. - М.: Педагогика, 1981. - 456с.

360. Тихеева Е.И. Игры и занятия для маленьких детей. – М., 1965. – С.116.

361. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – 159с.

362. Толкачева С.Д. Реконструкция речевого сообщения в различных условиях его передачи: Автореф.дис…канд.псих.наук.- М., 1977. – 24с.

363. Толстова В.С. Игры на английском языке для дошкольников // Иностр.яз.

в школе, 1992, № 5-6. – С.47-52.

364. Трунова В.А. Розвиток мовлення молодших школярів в умовах білінгвізму. – К.: Вища школа. – 2001. – 96с.

365. Тумакова Г.А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом /Под ред. Ф.А.Сохина. – М.: Просвещение, 1991. – 128с.

366. Тумин–Альмединген Н.А. История дошкольной педагогики (хрестоматия). Л., 1940. – С.207.

367. Тураева З.А. Лингвистика текста / Текст: структура и семантика.// Учеб. пособ. - М. : Просвещение. 1986. - 127с.

368. Турмачева Н.А. О типах формальных и логических связей в сверхфазовом единстве: Автор. дис. канд.фил. наук. - М., 1972. – 24с.

369. Уайзер Г.М., Климентенко А.Д. Развитие устной речи на английском языке. - М.:Просвещение, 1972. - 145с.

370. Удальцова Е.И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников. – Минск, 1976. – 125с.

371. Удальцова Е.И. Дидактические игры для детей дошкольного возраста. М., Учпедгиз, 1958. – 152с.

372. Українська мова. Енциклопедія. Редкол.: Русанівський В.М., Татаренко О.О. та ін.: „Укр. енциклопедія”, 2000. – 752с.

373. Українське дошкілля. Програма виховання дітей у дитячому садку. В 2-х ч. – Л., 1991. – 229с.

374. Український педагогічний словник. Під ред. С.Гончаренка. – Київ.: Либідь, 1997. – 374с.

375. Умственное воспитание дошкольников / Под.ред. Поддьякова Н.Н. – М., 1972. - 238с.

376. Урушадзе Л.Г. Вербальные игры как средство развития русской устной речи в группах грузинских детских садов. – Дис…канд.пед.наук. – Тбилиси, 1980. – 134с.

377. Усова А.П. Обучение в детском саду// Под. ред. А.В. Запорожца. - М.: Просвещение. 1981. - 176с.

378. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. М., Просвещение, 1976. – 96с.

379. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 240с.

380. Ушакова Т.Н. Текст как объект психологического анализа // Психологический журнал. - 1989. - Т.10. - №1. - С.107-115.

381. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1968. - 557с.

382. Ушинский К.Д. Собрание сочинений., Т.3, 1950. - С.144

383. Ф. де Соссюр Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. – 248с.

384. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. – М.: Просвещение, 1984. – С.10-29.

385. Фесенко Л.І. Українська народна казка як засіб розвитку зв’язного монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку: Дис...канд.пед.наук: 13.00.02. - Одеса, 1994. - 176с.

386. Филатов В.Н. Ситуативно-ролевые игры как средство методической подготовки студентов языкового вуза // Иностр.яз. в школе, 1982, №4, С.55-58.

387. Фомичева Г.А. Формирование синтаксического строя речи младших школьников. Автор. дис. докт. пед наук. – М., 1984. – 42с.

388. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989. – 156с.

389. Фребель Ф. Педагогические сочинения. - М., Изд.-во 2-е, 1913. – 359с.

390. Хаджирадєва С.К. Методика формування культури мовленнєвого спілкування у дітей старшого дошкільного віку. Автор.дис...канд.пед.наук: 13.00.02, Одеса, 1996. – 24с.

391. Хомская Е.Д. Методические и теоретические проблемы психологии в трудах А.В. Лурия // Вопросы психологии, 1983. №1. - С.61-81

392. Хомский Н. Язык и мышление. Пер. с англ. Б.Ю.Городецкого. Под ред. В.В.Раскина, Из-во Моск. Ун-та, 1972. – 122с.

393. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного

возраста: Учеб. Пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Сост. М.М.Алексеева, В.И.Яшина. – М.: Академия, 1999. – 560с.

394. Чистович Л.А. Физиология речи. Восприятие речи человеком. – Л., Наука., 1976. – 386с.

395. Чистякова Т.А. Усвоение иностранного языка на различных возрастных ступенях. Ин.языки в школе, 1959. - №2. – С.64.

396. Чулкова А.В. Методика обучения диалогической речи детей дошкольного возраста . Дис…канд.пед.наук. - Одесса, 1994. - 143с.

397. Шадрина Л.Г. Формирование предпосылок связной речи у детей младшего дошкольного возраста. Автор.дис… канд.пед.наук, - М., 1990. - 18с.

398. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи /Под ред. В.В.Гербовой. – М.: Просвещение, 1983. – 64с.

399. Шведова Н.Д. К изучению диалогической речи . - Вопр. языкознания, 1957, №2, - С.68.

400. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. - М.: АН СССР, 1960. – С.42-280.

401. Шелехова Г.Т. Система роботи з розвитку зв’язного мовлення на уроках рідної мови в середній школі :Автор. дис.канд.пед.наук., К., 1996. – 45с.

402. Шелюто Г.А. Речевые особенности публицистического стиля Н.Г. Чернышевского. - Уч. зап. / Ужгородск. гос. ин-т, т.XXVIII, 1957. - С.13.

403. Шрайбер Л.Н. Роль інсценування у навчанні дітей англійської мови // В кн. З досвіду навчання дітей іноземної мови, - К.: Рад.шк.., 1963. - С.69-72.

404. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. – М.: Учнедгиз, 1958. - 115с.

405. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. - М-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1947. - С.57-122

406. Щерба Л.В. Современный русский литературный язык / Избр. труды по рус. языку. - М., 1957. - С.113-129.

407. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. -

428с.

408. Щукина Т.Н. Деятельность – основа развития личности. В книге Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979. – С.10-21.

409. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 475 с.

410. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте// Вопросы психологии обучения и воспитания. Ред. Г.С.Костюк, П.Р.Гамата. – Киев: Изд-во НИИ психологии УССР, 1961. – С. 46.

411. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 64с.

412. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС,1999. – 360с.

413. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. – Минск, Элайда, 2000. – 704с.

414. Якубинский Л.П. О диалогической речи. – В кн.: Русская речь. Петроград, 1923. – 104с.

415. Якубинский Л.П. Язык и его функционирование / Отв. Ред. А.А.Леонтьев, М., Наука, 1986. – 208с.

416. Янківська О.П. Дидактичні ігри в дитячому садку: Рад. шк., К., 1985. – 144с.

417. Ярмаченко М.Д. Виховання і навчання глухих дітей в УРСР. – К.: Рад.шк., 1968. – 109с.

418. Яшина В.И. Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте. – М., 1995. – С.37-38.

419. Bruner J. S. From communication to language // Cognition. – 1974/1975. – Vol. 33. – P. 225 – 287.

420. Chomsky N. Review of : B. Skinner. Verbal behavior // Language. – 1959. – Vol. 35, №1. – P. 26 – 58.

421. Coseriu E. Sprachkompetenz. Grundzuge der Theorie des Sprechens. –

Tubingen, 1988.

422. Garvey C. Play. – Oxford, 1977. – P.135 – 137.

423. Hymeso, Noward ethnography of communicative events // Language in social context. Ed.by P.P. Ciglioli. - Harmonds worth, 1972.

424. Kainz F. Psychologie der Sprache. Bd. 3, Stuttgart, 1951.

425. Seavle SD. Speech ACTS. - Oxford, 1969.

426. Wertsch J. The influence of listener perception of the speaker on recognition memory // Jour. of Psycholing. Res. – 1975. – Vol. 4. – P. 89 – 98.

ДОДАТОК А

ПИТАЛЬНИК ДЛЯ ВИХОВАТЕЛІВ

1. Які види ігор Ви використовуєте на заняттях з розвитку мовлення?_____

_____

_____

_____

_____

2. Що таке „мовленнєва гра?” Які Ви знаєте мовленнєві ігри? _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3. Що таке „вербальна гра?” Які Ви знаєте вербальні ігри? _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4. Що таке „мовленнєві вправи?” Які мовленнєві вправи Ви використовуєте на заняттях з розвитку мовлення? _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

5. Що таке „мовленнєва ситуація?” Які мовленнєві ситуації Ви пропонуєте дітям і з якою метою? _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

6. Назвіть ігри з розвитку монологічного мовлення. _____

_____

_____

_____

_____

7. Назвіть ігри з розвитку діалогічного мовлення. _____

_____

_____

_____

_____

_____

8. Де і коли Ви використовуєте словесні ігри? _____

_____

_____

_____

_____

ДОДАТОК Б

ПИТАЛЬНИК ДЛЯ ВИХОВАТЕЛІВ-МЕТОДИСТІВ

1. Які збірки ігор є у вашому дошкільному закладі? _____
   _____
_____
_____
2. Яким Ви чином плануєте роботу з батьками щодо використання ігор вдома? _____
   _____
   _____
   _____
3. Які збірники дидактичних ігор Ви рекомендуєте батькам для організації ігор вдома? _____
   _____
_____
_____
4. Як часто Ви плануєте консультації з вихователем на тему „Ігрова діяльність”? _____

_____

_____

_____

5. Як часто ви контролюєте вихователів з теми „Ігрова діяльність”? _____

_____

_____

_____

ДОДАТОК В

ПИТАЛЬНИК ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ВИПУСКНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

1. Які збірки ігор Ви знаєте? _____

_____

_____

_____

_____

_____

2. Які збірники ігор є в університетській бібліотеці? _____

_____

_____

_____

_____

3. Які збірники ігор є у Вашій особистій бібліотечці методичної літератури?

_____

_____

_____

_____

4. Які ви знаєте словесні ігри? _____

_____

_____

_____

_____

ДОДАТОК Д

ПИТАЛЬНИК ДЛЯ БАТЬКІВ

1. В які ігри любить гратись Ваша дитина? _____

_____

_____

_____

_____

2. Які ігри Ви знаєте? _____

_____
_____
_____
_____

3. Чи граєте Ви з дитиною вдома?
_____

_____
_____
_____

4. Чи є у Вас збірки ігор вдома?
_____

_____
_____
_____

Дякуємо за щиру відповідь.

ДОДАТОК Е

Тематичний словник формул мовленнєвого етикету, мовленнєвих штампів, реплік

"Ситуація привітання"

Формули мовленнєвого етикету: привіт, здраствуйте, доброго здоров'я; здоровенькі були; добрий день; добрий вечір; доброго ранку; доброго дня; доброго вечора; вітаю; дозвольте вас привітати. Реакції-відповіді: як ти (ви) живете; як твоє (ваше) життя; як справи; як ідуть твої справи; як життя; як справи; як успіхи;що нового; що чути; як твоє (ваше) здоров'я; нормально; погано; добре; все добре; усе гаразд; не скаржусь; все без змін; все як і раніше; все по-старому; все як завжди; нічого; нічого особливого; нічого не сталося; так собі; не знаю, що й сказати; наче нічого; здається б то нічого; ні те, ні се; похвалитися чим; краще не питай; гірше нікуди; гірше не придумаєш; спасибі добре; дякую, непогано; потихеньку; радий(а) тебе (вас) бачити; я дуже радий (а) тебе (вас) бачити; яка приємна зустріч; що я бачу; це ти.

"Ситуація прощавання"

Формули мовленнєвого етикету: до побачення; до зустрічі; до неділі; до вечора; до свята; до літа; прощай(те); прощавайте; всього найкращого; всього доброго; будь(те) здоровий(і); щасливо; на все добре; хай вам(тобі) щастить; дозвольте попрощатися; дозвольте відкланятися; всього; привіт; спокійної ночі; на добраніч. Реакції-відповіді: я з тобою (з вами) не прощаюся; ми ще побачимось; я ще побачусь з тобою (з вами); не забувай(те) нас; приходьте; телефонуй(те); пиши (іть); не забувай(те) писати; дай(те) про себе знати; ласкаво просимо до нас; щасливої дороги; щасливої подорожі; в добрий час; і вам (тобі) бажаю щастя; дякую(ємо) за все; вибачте, що затримав (ла) вас; вибачте, що забрав(ла)стільки часу.

„Ситуація звертання, привернення уваги".

Формули мовленнєвого етикету і ситуації діалогічного спілкування: пробачте; вибачте; перепрошую; вибачте, що турбую (вас); вибачте, що потурбував(-ла); вибачте, дозвольте ввійти; вибачте, будь ласка, ви не підкажете; вибачте, не могли б ви сказати, де знаходиться... (коли відчиняється...); скажіть будь ласка; вибачте, ви не знаєте...; вибачте, ви не скажете...; вибачте, не могли б ви сказати...; будьте ласкаві; будьте люб'язні. Ви не можете (сказати); не могли б ви; вам не важко; можна (дозвольте) вас спитати; можна вас (тебе) на

хвилинку; слухаю вас (тебе) слухаю; чим можу бути корисним; я до ваших послуг.

"Ситуація прохання"

Формули мовленнєвого етикету і ситуації діалогічного спілкування: дай(-те); зроби(-іть); будьте ласкаві; будь ласка і вибачте, будь ласка; зробіть люб'язність; не відмовте в люб'язності; я прошу тебе (вас); я хочу попросити тебе (вас); я хотів(-ла) би попросити тебе (вас), щоб ви (ти); я можу вас попросити?; можна у тебе (у вас) попросити?; прошу вас; дуже тебе (вас) прошу; ви не могли б...?; можливо, ви...?; зробиш (це)?; не відмовляйте мені у проханні....

"Ситуація подяки "

Формули мовленнєвого етикету і ситуації діалогічного спілкування: дякую; дякую, ви дуже люб'язні; спасибі, ви так багато зробили для мене; дякую тобі (вам) за..., щиро дякую; спасибі; від душі дякую тобі (вам) за...; сердечно дякую тобі(вам) за...; я вдячний(-а) тобі (вам); я вдячний(-а) тобі (вам) зате, що...; як я тобі (вам) вдячний(-а); я тобі (вам) надзвичайно вдячний (-а); я тобі (вам) вдячний(-а) за те, що...; я хочу подякувати вам за...; я тобі (вам) настільки вдячний; як би ви знали, як вдячний(-а); я буду тобі (вам) дуже вдячний(-а); не варто; нема за що; яка може бути подяка; ну що ви, не варто; ну що ви, такі дрібниці; прошу; на здоров'я.

" Ситуація втішання, співчуття "

Формули мовленнєвого етикету і ситуації діалогічного спілкування: заспокой(-теся, -ся); не хвилюйтеся; не нервуйтеся; не дратуйтеся; все минеться; візьми себе в руки; тримай(-те) себе в руках; не падай(-те) духом; не приймай (те) цього близько до серця; не звертай(-те) (на це) уваги; не втрачай(-те) витримки (холоднокровності); викинь(-те) це з голови; зберися (зберіться) з силами; не думай(-те) про це; не згадуй(-те) про те, що сталося; не треба хвилюватися; не потрібно дратуватися; не треба думати про це; треба взяти себе в руки; треба заспокоїтися; все буде (закінчиться) добре; все буде гаразд; (як) я вам (тобі) співчуваю; (як) я вас (тебе) розумію; нічого не поробиш; тут нічим не

допоможеш; тут нічого не змінити; ви (ти) не винні(-ен, -а); це не ваша провина; це дрібниці; які дрібниці; це несерйозно; не страшно; тут нема причини для хвилювання.

„Ситуація компліменту”.

Формули мовленнєвого етикету і ситуації діалогічного спілкування: ви маєте хороший вигляд (прекрасний, чудовий вигляд); сьогодні (останнім часом, завжди) ви маєте прекрасний вигляд; це дуже гарна (красива) жінка; ти (ви) гарна (красива, розумна, добра, чуйна...); тобі (вам) так личить цей костюм (нова зачіска, колір блузки...); у тебе (вас) хороший голос (гарна посмішка, прекрасні очі, стрункa фігура,...); ти (ви) так прекрасно співаєте (чудово танцюєте, прекрасно граєте у шахи, на скрипці..); у тебе (вас) хороший характер (лагідний, добрий, поступливий...); у тебе (вас) хороший смак (гарне почуття гумору, гострий розум); тобі (вам) до лиця цей светр (цей колір, капелюшок); ти (ви) добре учинила(-и) (правильно зробили, справедливо сказали...); ти (ви) молодець (розумниця); добре; прекрасно; чудово; відповідь на комплімент: дякую; дякую за комплімент; ви (ти) мені робите(-ш) комплімент; це тільки комплімент; ну що ви, це вам тільки здається; ви (ти) перебільшуєте(ш); ну що ви (ти); мені дуже приємно; приємно це чути; (я) радий(-а), що тобі (вам) сподобалось (це); мені приємно, що ти (ви) так вважаєш(-те); я дуже радий, що ти(ви) так думаєш(-те); і у тебе гарна зачіска; те ж можна сказати і про тебе (вас).

„Ситуація „Вибачення”

Формули мовленнєвого етикету: вибачте; вибачте будь ласка; вибачте, що потурбував; вибач, будь ласка, я ненавмисне; вибач мені, будь ласка, я не хотів(ла); даруйте мені; пробачте мені, будь ласка; вибач(-те), будь ласка, за те, що тебе (вас) турбую; прошу вибачення; перепрошую; прийміть мої вибачення; дозвольте вибачитись перед вами, попросити пробачення; я хотів (-ла) би попросити у вас вибачення; я хочу вибачитись (перед вами); я повинен(-на) попросити у тебе (у вас) пробачення; якщо ти

(ви) можеш(-те), вибач(-те) мені; не сердься на мене. Реакції відповіді*:* будь ласка; (я) приймаю твої (Ваші) вибачення; ну що ти (Ви); нема за що вибачатись; які дрібниці; це дрібниці; ну добре; гаразд.

„ Ситуація згоди, дозволу, відмови, заборони"

Формули мовленнєвого етикету і ситуації діалогічного спілкування: прохання про дозвіл щось зробити: можна мені...?; я можу...?; чи можна мені...?; чи не можу я...?; дозвольте, я; дозвіл: будь ласка; прошу; добре; згода; зараз; почекайте, будь ласка; хвилинку; почекайте хвилинку; так; так, будь ласка; так звичайно; можна; звичайно; обов'язково; не сумнівайтеся; не хвилюйтеся; що за запитання?; можете на мене розраховувати; можете бути спокійні; відмова: (я) не можу; ніяк не можу; ні, не можу; з задоволенням би..., але...; дуже шкода, але...; мені шкода, але не можу; заборона: не можна; ні; ні, не можна; ні в якому разі; ні за що; ні за яких обставин; про це не може бути і мови; ні, ні і ще раз ні; я не дозволяю; я забороняю; я не можу дозволити; на жаль, не можна; на жаль, не можу дозволити; я б дозволив (ла), але...; звичайно, не можна; безумовно, не можна.

"Ситуація поздоровлення, побажання, вручення подарунків"

Формули мовленнєвого етикету і ситуації діалогічного спілкування: (я) бажаю (вам, тобі); (я) бажаю (вам, тобі), зичу; бажаю (вам, тобі) всього найкращого (всього доброго, щастя, успіхів, удачі; прийміть (мої) найкращі (найтепліші, найсердечніше, гарячі) побажання; бажаю тобі (вам) добре відпочити (швидше одужати, не хворіти, здати екзамен, не простудитись); успішної (тобі) поїздки; хорошої погоди; ні пуху, ні пера (відповідь: до біса); довгих років життя; не хворій (видужуй); не сумуй; будь(-те) щасливий(-а, -і); будь(-те) здоровий(-а, -і); будь розумницею; я хочу (хотів, -ла би) побажати вам (тобі) щастя (здоров'я,...); мені хочеться побажати вам (тобі); реакції-відповіді: дякую; дякую за побажання; спасибі за добрі побажання; і вам (тобі) бажаю щастя (успіхів, здоров’я); і вам (тобі) також; і вам того ж; сподіваюсь на це; сподіваюсь, що буде так; добре, якби це було так; поздоровляю (вітаю) тебе (вас) з...; вітаю вас від всієї душі; поздоровляє вас

від щирого серця; сердечно вітаю вас (тебе); гаряче поздоровляю вас; я хочу поздоровити вас (тебе); прийміть мої поздоровлення з...; прийміть мої щирі (сердечні, теплі) поздоровлення; дякую за поздоровлення; і вас вітаю; вас також вітаю (від усього серця); і вас також; дарую вам (тобі) квіти (альбом, книгу) з нагоди дня народження (8 березня...); я хочу подарувати вам (тобі)...; прийміть мій (наш) подарунок; ось тобі (мій, наш) подарунок; (а) це тобі (вам); це тобі (вам) від мене (нас); це тобі (вам) від мене (нас) на згадку.

ДОДАТОК Ж

Вправа-гра “Міркуємо за картинками”

Мета: навчити дітей будувати за картинками складнопідрядні речення з

підрядними реченнями причини, використовуючи сполучники бо, тому що; доходити висновків, користуючись словами тому, ось чому.

Матеріал: серія сюжетних картинок (“Діти під парасольками”, “Дощ”; “Діти сплять”, “Ніч” і т. ін.).

Хід гри: Вихователь показує першу картинку (“Діти під парасолькою”) і запитує: “Поясніть, чому діти сховались під парасольками?” З поміж поданих картинок діти вибирають ту, яка пояснює попередню.

Віталій Л.: Діти сховались під парасольки, тому що йде дощ.

Вихователь міняє місцями картинку і промовляє: “Йде дощ”.

Віталій Л.: - Ось чому діти сховались під парасольками.

Мовленнєва вправа “Продовж далі”

Мета: вправляти дітей у складанні діалогу-обговорення.

Вихователь пропонує дітям уявити, що вони по дорозі в метро розмовляють між собою.

- Тобі подобається мультфільм про черепашок Ніндзя?

- Так. Ти думаєш вони справжні герої?

Мовленнєва ситуативна вправа-гра „Скажи правильно”

Мета: вчити дітей диференціювати правильно і неправильно побудовані складнопідрядні речення, виділяти в них істотні причинні ознаки, доводити правильність своєї думки.

Хід вправи: Телепузик Пізнайко читає по два речення і пропонує дітям обрати правильне за змістом висловлювання, пояснити, чому вони обрали саме його.

- Шпаки прилетіли з теплих країв, тому що прийшла весна.

  Прийшла весна, тому що шпаки прилетіли з теплих країв.

- М’ячик стрибає, тому що він гумовий.

  М’ячик гумовий, тому що він стрибає.

- Діти лягають спати, тому що настає ніч.

  Ніч настає, тому що діти лягають спати і т. ін.

Гра „Покажи, що ти ховаєш”

Мета: закріпити вміння дітей використовувати в мовленні формули мовленнєвого етикету: прохання, дозвіл, заборону, відмову.

Матеріал: іграшки.

Хід гри. Дитина ховає за спину (якийсь предмет: іграшку). Інші діти по черзі підходять і просять показати, що вона ховає (слова прохання - різні). Та дитина, в якої іграшка, по черзі використовує слова дозволу, відмови, заборони.

Гра „Імітація”

Мета: навчити розпізнавати різні емоційні стани, збагатити знання дітей немовними засобами виразності.

Матеріал: набір картинок із зображенням телепузиків, які мають різний настрій.

Хід гри. Телепузик просить кожну дитину взяти картки. Діти уважно розглядають всіх персонажів, що виражали певну емоцію, а потім зображали на своєму обличчі схожий настрій. Група дітей відгадувала, який настрій зображувала дитина. Виграє та дитина, яка зробить це краще за всіх.

Гра „У кого, який настрій?”

Мета: навчити розпізнавати різні емоційні стани, збагачувати знання дітей немовними засобами виразності.

Матеріал: картинки із зображенням телепузиків, які мають різний настрій: веселі, здивовані, сумні, налякані, задоволені.

Хід гри. Обиралося незалежне журі з декількох дітей. Діти об’єднувалися в групки, домовлялися про те, як спільно скласти розповідь, розподіляли ролі. Розігрували складену розповідь за ролями. Незалежне журі оцінювало кожну розіграну розповідь.

Ігрова мовленнєва репродуктивна вправа „Складання загадок – описів”

Мета: вчити складати описові розповіді за планом вихователя.

Матеріал: телепузик, предметні картинки.

Хід вправи: Вихователь пропонує дітям скласти загадку-опис за предметною картинкою. Називайко відгадує за планом вихователя:

1.Який це предмет (якого кольору, форми, розміру)?

2.Яка його будова?

3.Для чого він потрібний?

4.Що з ним можна робити?

Наприклад: (картинка-капуста). „Вона біло-зелена, багато-багато листя, немов сто суконь одягла, вона соковита і солодка, з нею роблять салат і варять борщ”.

Ігрова мовленнєва вправа „Опиши героя улюбленої казки”

Мета: формувати у дітей вміння складати описові розповіді.

Матеріал: телепузик Називайко.

Хід гри. Називайко пропонує дітям пригадати свого улюбленого героя казки і описати, не називаючи його. Діти описують своїх героїв казок, Називайко називає їх.

Словесна гра „Дошкільнята – ввічливі діти”

Зараз, діти, ми гратимемо у таку цікаву гру. Я розповідатиму одну історію і пропускатиму деякі слова, а ви ці слова будете називати. Отже, починаємо, будьте уважні!

У дитячий садок прийшла новенька дівчинка. Вона зайшла до групової кімнати й тихо сказала: ... . Діти радісно і голосно відповіли їй: ... . Як же її звати? – подумали діти, а Сергійко запитав: ...? „Наталка”, - відповіла дівчина. Максимко, ввічливий хлопчик, запропонував їй стілець і сказав: ... . Наталочка сіла і відповіла: ... . Діти почали гратися. Та ось Іринка ненароком штовхнула Наталочку, повернулася до неї і сказала: ... .

Швидко минув день у дитячому садку, вже час додому. Наталочка попрощалась з дітьми. Вона сказала: ... . Діти відповіли їй: ... .

Ігрова ситуація „Знайомство”

Давайте пограємо у знайомство. До нас в гості прийшов незнайомий гість. Нехай ним буде Олег. Ми всі повинні познайомитись один з одним.

Заходь, Олег. Як ти нам відрекомендуєшся? Тепер ми йому відрекомендуємося. Хто буде починати? Звичайно дорослі. (Діти зображають ввічливих і неввічливих господарів).

Варіанти ігрових ситуацій: дівчинка приходить в гості до подруги; хлопчик знайомить батьків із своїм другом; сестра знайомить брата із подругою, брат знайомить сестру із своїм другом.

Ігрова ситуація „Театр”

Діти поділяться на дві групи: одні – актори, другі – глядачі, касир, який продає білети і контролер. Актори зіграють спектакль, покажуть концерт або розіграють циркову програму. Глядачі повинні правильно себе поводити. Можна сміятися, але не дуже голосно. І обов’язково потрібно аплодувати.

Ігрова ситуація „Перукарня”

Борис, Юра, Микола – майстри. Вони працюють в чоловічому залі. До них приходять клієнти – Андрій, Тарас, Іван.

А це жіночий зал. Тут працюють жіночі майстри – Юля, Олена і Галя. Їх клієнти : Віра, Анна, Люба.

Пам’ятайте, що ножиці справжні. Будьте обережні і, звичайно, ввічливі.

Ігрові ситуації до теми „У транспорті”

Уявімо собі, що всі ми їдемо в трамваї. Всі сидять на місці. Оленка у нас буде кондуктором. Поговоріть з нею, придбайте білет. А тепер в трамвай входить Таня – бабуся. Як ти поступиш? Хто повинен встати першим? (Той хто сидить найближче до бабусі.) Що він при цьому скаже? Що відповість бабуся? А на наступній зупинці зайде віра з дитиною (лялька) на руках. Що буде далі?

Ми в метро. Наша група їде в парк. Потрібно проїхати одну зупинку. Катя – вихователь. Вона повинна підійти до каси і купити жетони. А тепер вихователь роздає жетони. Діти опускають їх у щілину, як тільки загориться вогник, можна проходити, але якщо ви помилилися – потрапите в капкан, тож будьте уважними! Вихователь перевіряє чи всі на місці. Всі входять в електропоїзд, але ніхто не підходить близько до дверей. Юра – машиніст. Він пояснює: „Обережно двері закриваються, наступна зупинка (назва)”. Розіграйте

сценку „В електричці”. Пасажири повинні зрозуміти, що поруч з ними виховані діти.

Тема „Розмова по телефону”

Бабуся дзвонить татові на роботу:

- Алло, будьте добрі, закличте, будь-ласка, до телефону Олександра Івановича. Його питає мама.

- Почекайте, будь-ласка, одну хвилинку. Його зараз немає в кабінеті, але я його покличу.

Даринка вирішила зателефонувати мамі на роботу. Набрала номер:

- Алло! Добрий день! Будьте добрі, покличте, будь-ласка, маму.
- Яку маму?
- Нашу маму. – Даринки та Петрика...

Петрик дзвонить до свого друга Юрка. Трубку бере Юрин тато.

- Юрка покличте.

- Юри нема вдома. А з ким я розмовляю?

- Ну добре, потім подзвоню.

Даша дзвонить мамі Іри :

- Ало! Добрий день. Це говорить Даша. Ми з Іриною граєм у лікарню. Дозвольте їй, будь-ласка, ще трішки побути у нас.

- Добре, Даша, грайтесь. Передай Ірині, щоб вона через годину була вдома. Дякую, що подзвонила.

- Будь-ласка до побачення.

Юра дзвонить Петрику:

- Алло! Петрик, це ти? Доброго дня. Говорить Юра. Радий, що зміг додзвонитися до тебе, оскільки я хочу запросити тебе разом з Дашею на день народження. Приходьте, будь-ласка, завтра в три години дня. Тільки обов’язково. Буду чекати.
- Добре! Спасибі, що зателефонував, спасибі за запрошення. Обов’язково прийдемо.

Ігрові ситуації „Зателефонуй другові, подрузі”

Звучить телефонний дзвінок. Вихователь пропонує одній дитині взяти трубку.

- Алло, це школа?.. Що ти відповіси? А що би ти відповів?

Ти дзвониш Юрі. До телефону підходить Юрина старша сестра. Попроси, щоб вона покликала Юру.

Ти дзвониш Наталочці. До телефону підходить Маша. Запроси її на день народження.

Ігрова ситуація „В гостях”

Діти розподіляють між собою ролі: господарі дому (мама, тато, бабуся, дідусь і гості).

Ви хочете, щоб Юра та Оленка прийшли до вас в гості? Запросіть їх за правилами.

- Як ви їх зустрінете!

Юра і Оленка не знайомі з вашими батьками.

Познайомте їх з татом і мамою.

Нехай Галя пригостить гостей цукерками. Що потрібно сказати при цьому? А Оленка і Юрко що скажуть?

Нехай мама і бабуся запросять гостей до столу (всі сідають за стіл). Як господарі і гості будуть вести себе за столом? Поговоріть про щось веселе. (Звичайно, чим веселіша буде гра, тим природніше будуть себе поводити її учасники).

Тепер всі встають з-за столу. Що говорять при цьому? Гостям час йти додому.

Гості та господарі, поговоріть між собою на прощання.

ДОДАТОК К

Художні твори і розповіді.

Марія Познанська

ЗДРАСТВУЙ, ХЛОПЧИКУ МАЛЕНЬКИЙ!

Здраствуй, хлопчику маленький!
Йди в кімнату, ручку дай.
Хоч у нас ти і новенький -
Не соромсь, за стіл сідай.
Будеш снідати із нами:
Ось оладки, осьде чай.
Плачеш? Хочеться до мами?
Ой, не треба, не скучай!
В нас ведмедик є і м'ячик,
Коник он стоїть в кутку…
Подивись, ніхто не плаче
У дитячому садку.

Варвара Гринько **РІДНА МОВА.**

Сію дитині в серденьку ласку,
Сійся-родися ніжне „будь ласка",
Вдячне „спасибі", „вибач" тремтливе,
Слово у серці - як зернятко в ниві.
„Доброго ранку!" „Світлої днини! " -
Щедро даруй ти людям, дитино!
Мова барвиста, мова багата,
Рідна і тепла, як батьківська хата.

БЕЗ ТРУДА НЕМА ПЛОДА.

(Українська народна казка.)

Якось один чоловік почастував вовка хлібом.
- Ну й смачний! - похвалив вовк. Далі й питає:
-А де ти його взяв?

- Та де взяв! Землю виорав…

- І все?

- Ні, потім посіяв жито…

- І все маєш хліб?

- Та ні, - каже чоловік. -Почекав, поки жито зійшло, виросло, поспіло. Потім я його вижав, змолотив, намолов борошна, замісив тісто й аж тоді напік буханців.

- Що смачний хліб, то смачний !- сказав вовк. - Та скільки ж коло нього походити треба!

- Твоя правда, - сказав чоловік. - Клопоту багато. Але без труда нема плода.

СОНЦЕ, МОРОЗ І ВІТЕР.

(Українська народна казка.)

Ішли Сонце, Мороз і Вітер битим шляхом усі троє і зустрічають Чоловіка. Глянув він на них і каже: - Доброго здоров'я! Та й пішов собі.

Стали вони між собою сперечатись: кому з них він сказав „Доброго здоров'я!" Доганяють його й питаються**:**

- Кому з нас, Чоловіче, ти доброго здоров'я побажав?

А він каже: - А ви хто такі будете?

Один каже: - Я –Сонце.

Другий: - Я –Мороз.

А третій: -А я - Вітер.

- Ну то я Вітрові сказав.

От Сонце й каже: - Я тебе в жнива спалю.

А вітер: - Не бійся, я повію холодом і буду тебе холодити.

Драган Лукич **ПАДИШАХ У ТРАМВАЇ**

Пасажирка у трамваї
Бучу піднімає.
Розкричалась: - Ах!
Неподобство, жах –

Дід сидить, а мій,
Мій синок – пестій,
Змушений стояти, ноги утомляти.
І синок бурмоче, що сидіти хоче,
А стояти – ні.
- Не шуміть! – сказав дід на те і встав.
А синок вмостився на сидінні: - Ах!
І на всіх дивився, наче падишах.

Переклад Оксани Сематович

Катерина Перелісна **В АВТОБУСІ.**

До нашого автобуса
Метелик залетів,
Нікого не питаючи,
На перше місце сів...
Нечемний ти, метелику,
Недобре так робить!
Як хочеш з нами їхати,
То треба заплатить.

ЯК МИ ГОВОРИМО.

Доброго ранку! Здраствуйте! Добрий день! –кажете ви мамі з татком, коли прокидаєтеся; вихователеві – коли приходите до дитячого садочка, друзям – при зустрічі.

До побачення! - кажете ви, йдучи з дитячого садка додому.

Дякую, спасибі – щиро промовляєте за зроблену вам послугу. І всім од тих слів стає приємно й хороше.

Вибачте, пробачте, перепрошую – мовите, коли когось випадково образите.

Будь ласка – промовляєте, звертаючись до інших з проханням.

Грицько Бойко **ЗДОРОВИМ БУДЬ.**

(Уривок.) Я знайомих як зустріну, -
Привітаюсь неодмінно:
- Добрий ранок, добрий день.
А прийду в дитячий сад –
Привітаюсь до малят.

ЧАРІВНІ СЛОВА.

До всіх сердець, як до дверей,
є ключики малі.
Їх кожен легко підбере,
якщо йому не лінь.
Ти, друже, мусиш знати їх,
запам’ятать не важко:
маленькі ключики твої –
„Спасибі” і „Будь ласка”.

Констянтин Ушинський

ЗАЄЦЬ ТА ЇЖАК

Сіренький гладенький зайчик сказав їжачкові:

- Який у тебе, братику, некрасивий колючий одяг!

- Правда, - відповідає їжачок, - але мої колючки рятують мене від зубів собаки і вовка. Чи служить і тобі добре сіренька шубка?

Зайчик замість відповіді тільки зітхнув.

Василь Сухомлинський

СЬОМА ДОЧКА.

Було в матері сім дочок. Ось поїхала одного разу мати в гості до сина, а син жив далеко – далеко. Повернулася додому аж через місяць.

Коли мати ввійшла до хати, дочка одна за одною почали говорити, як вони скучили за матір’ю.

- Я скучила за тобою, немов маківка за сонячним променем, - сказала перша дочка.

- Я ждала тебе, як суха земля жде краплину води, - промовила друга дочка.

- Я плакала за тобою, як маленьке пташеня за пташкою, - сказала третя.

- Мені тяжко було без тебе, як бджолі без квітки, - щебетала четверта.

- Ти снилася мені, як троянді сниться краплина роси, - промовила п’ята.

- Я виглядала тебе, як вишневий садок виглядає соловейка, - сказала шоста.

А сьома дочка нічого не сказала. Вона зняла з ніг матусі взуття й принесла їй води в мисці – помити ноги.

НОВЕНЬКА.

Петрик поспішав у садок. Учора тато купив гру, і йому хотілося швидше показати її своїм друзям.

Зайшовши до групової кімнати, побачив, що там уже Богдан і Юрко будували з великих кубиків гараж, а далі про щось жваво розмовляли Настя і Даринка. Все як завжди. Але ні. Хто це там стоїть біля вікна? Якась незнайома дівчинка.

Новенька! – зрозумів Петрик і, широко усміхаючись, підійшов до неї.

- Здраствуй, - сказав він. –Ти, мабуть, новенька? Мене звуть Петро. А тебе як?

- Добрий день, - відповіла дівчинка. – А я – Оксана.

- От і познайомились, - промовив Петрик. – А он там, дивися, Богдан і Юрко, Настя і Даринка, а оце заходять зараз Валя і Мишко. Не сумуй, у нас весело. Нашу виховательку звуть Галина Микитівна. Вона дуже добра.

- Ти раніше ходила в дитячий садок? – приєдналася Валя.

- Так. Але тепер ми одержали нову квартиру і їздити туди далеко.

Потроху сходилися діти. Майже кожний намагався сказати щось хороше новенькій, підбадьорити її...

Коли Петрик, зайнятий важливими справами із своїми друзями Вадимом і

Максимом, згадав про Оксанку, він побачив її в гурті дівчаток, які весело сміялися, і новенька разом з ними.

ПРОПАЛА СОБАКА

Мама принесла з вулиці заблукавшу красиву собаку. Батько сказав, що це породиста собака і у неї скоріше всього є господар, який мабуть її шукає. Бабуся порадила дати оголошення в газету або на телебачення, а Катя взяла кісточку і підійшла до собаки. Собачка їй дуже сподобалась. Вона вирішила її погодувати і приласкати. І зовсім не хотіла її кому-небудь віддавати. Що було далі? (Діти повинні придумати кінець історії: собака знайшла господарів; собаку не знайшли, вона залишилась жити у Каті.)

Дітям пропонується розіграти сценку „Пропала собака”. Що робити якщо пропав ваш чотириногий товариш?

Н.Носов **„Телефон”**

„...Ми з Мішею купили чудову іграшку – телефон. Прийшли з магазину додому з пакунком. Один телефон у мене поставили, другий – у Міши і з’єднали їх через вікно проводами.

- Ну, - сказав Міша, - будем розмовляти. Біжи на гору і слухай.

Я побіг до себе, взяв трубку і слухаю, а трубка вже кричить Мішиним голосом:

- Алло! Алло! І я кричу:

- Алло!

- Ти чуєш що-небудь? – кричить Міша.

- Чую. А ти?

- Чую. От добре! Ти добре чуєш?

- Добре. А ти?

- І я добре! Ха-ха-ха! Чуєш, як я сміюся?

- Чую. Послухай, я зараз до тебе прийду.

Міша прибіг до мене, і ми стали обніматися від радощів.

- Добре, що купили телефон! Правда? – говорить Міша.

- Звичайно, - говорю, - добре...”

Ось які розмови почали вести хлопчики:

„ – Алло!

- Алло!
- Давай розмовляти.
- Давай, - говорю. – А про що говорити?
- Ну, про що... Про що-небудь...
- Чому ж ти не говориш?
- А ти чому не говориш?
- Я не знаю, про що говорити, - сказав Міша. – Це завжди так буває: коли треба говорити, то не знаєш про що, а коли не треба говорити, так говориш і говориш...

Я сказав: - Давай подумаємо, а коли придумаємо, тоді здзвонимось.

- Добре. Я повісив трубку і став думати. Раптом дзвінок. Я взяв трубку.

- Ну, придумав? – запитує Міша.

- Ні ще, не придумав.

- Чому ж ти дзвониш, якщо не придумав?

- А я думав, що ти придумав.

- Я сам би тоді подзвонив.

- А я думав, що ти не догадаєшся.

- Ну добре. До побачення.

- До побачення.

Я повісив трубку. Раптом Міша знову дзвонить...”

До побачення ! Приходьте в гості.

Стемніло, Лариса Василівна сказала, що їй треба додому, що завтра їй на роботу і взагалі в неї ще багато справ дома. Було шкода прощатися з такою гостею.

Дідусь : - Всього вам доброго.

Бабуся : - Всього доброго, дорога!

Тато : - Ми раді були познайомитися з вами ! Обов'язково приходьте до нас ще.

Мама : - Надіюся, ми скоро побачимось. Не забувайте нас, приходьте в гості!

Микола Ілліч: – Приходьте частіше. Ви нам дуже сподобались.

Бабуся: - Заходьте! Ми завжди раді гостям. На наступний раз я спечу свій улюблений пиріг, ви обов'язково повинні його скоштувати.

Тато: - Ви для нас – бажаний гість! Будемо чекати вас у гості.

Дарія: - Дякую за надзвичайні груші. До побачення!

Мама: - До побачення! Дуже були раді.

Лариса Василівна: - Дякую за хліб – сіль, за приємний вечір. Я так рада, що з вами познайомилась. Було дуже весело. Мені дуже сподобався ваш будинок, ваша сім'я. Приходьте і ви до мене в гості всією сім'єю. Буду дуже-дуже рада. До зустрічі!

В цей час з кімнати навпроти з'являється Петро. Всі відразу затихли. Бабуся з хвилюванням дивилася на внука і думала про те, яку дурницю він зробить цього разу, чи не образить він гостю. На здивування всіх Петро промовив : „До побачення, Ларисо Василівно! Прошу вас пробачити мене. Я вів себе жахливо. Але я обіцяю, що виправлюсь. Коли ви приїдете до нас наступного разу я буду ввічливими. Приходьте до нас в гості будь-ласка!"

ПОГОВОРИЛИ

- Кицю, кицю, хочеш мишу?

- М'яу, так, неси скоріше!

- Кицю, хочеш ковбаси?

- М'яу, так, скоріш неси!

- Хочеш, з другом познайомлю?

- Хто ж він?

- Просто пес бездомний...

- Фрр! – і киці вже нема!..

Що ж, не хоче – то й дарма.

(А. Костецький)

МІСЯЦЬ І СОНЦЕ

- Місяць, місяць, а навіщо з неба світиш ти щоночі?

- Щоб за ніч поспало сонце, бо й воно спочити хоче.

- Сонце, сонце, а навіщо ти щоденно з неба світиш?

- Щоб мені раділи люди, щоб мене вітали квіти.

Та і місяцю ж потрібно теж колись перепочити. *(А. Костецький)*

НІЧ І ДЕНЬ.

(Казка)

- Як тебе звуть? – спитав у ночі день.

- Як звуть? Ніяк не звуть. Ніч тай годі.

- А як зватимуть тебе завтра?

- Що значить „ зватимуть завтра?” Завтра теж зватимуть ніч.

- А як звали тебе вчора?

- Теж ніч.

- А мене сьогодні звуть вівторком, завтра зватимуть середою, а вчора звали понеділком, - сказав день. *(М. Малишевський*)

ОЛЕНКА МАЛЕНЬКА

- Оленка маленька, чому ти раденька?

- Бо в мене весела рідня.

- Чому в тебе очі такі голубенькі?

- На небо дивлюся щодня.

- Чому це у квітках у тебе сукенка?

- В квітник я ходжу по росі.

- Розумна Оленка, чому ж ти маленька?

- Тому я маленька, що звуся Оленка,

- Оленки маленькі усі.

(П Воронько)

Сніговик-питайлик

Сніговик - морквяний ніс

Вгору віника підніс і питає:

- Перехожі, чом на мене ви не схожі?

Я стою, а ви в бігах,

Ви у пальтах, у шапках...

Гей, скажіть, у вас носи,

Як у мене, - для краси?

(О. Сенатович)

Тема **„Знайомство”**

Двоє дітей зустрілись на вулиці:

- Добрий день!

- Добрий день!

- Скажи, будь ласка, твоє ім’я.

- Моє ім’я Марина.

- Дуже приємно.

- Скажи ти, будь ласка, своє ім’я.

- Моє ім’я Іван.

- Я дуже рада.

- Як звати вашу вихователькy?

- Ганна Сидорівна.

- До побачення , Марино. Приємно було познайомитися.

- До побачення, Іване. Мені теж приємно було зустрітися з тобою.

Коли незнайомі люди зустрічаються вперше, вони знайомляться, називаючи один одному своє ім’я. Ось так:

- Добрий день!

- Добрий день!

- Скажи, будь ласка, як тебе звати.

- Моє ім’я марина. А тебе як звуть?

- Я – Олег.

- А як ім’я та по батькові вашої вихователькy?

- Олена Семенівна. А як звати твою вихователькy?

Ганна Сидорівна.

- До побачення, Марино.

- На все добре, до зустрічі.

Діалог **„Розмова з батьками”** до теми **„Мої батьки”:**

- Алло, мамо, це ти? Добрий день!

- Добрий день, Іванку.

- Мамо, а батько вдома?

- Так, синку, батько вдома.

- Що робить батько?

- Тато читає газети.

- Передай, будь ласка, татові вітання.

Діти по черзі розмовляють з батьками по телефону.

Діалог **„У тебе є...?”** до теми **„Іграшки”.**

До столу підходять двоє дітей. На столі три іграшки.

Діти запитують один у одного:

- Олю, у тебе є лялька?

- Так, у мене є лялька.

- Іро, у тебе є м’яч?

- Ні, у мене немає м’яча.

- Олю, у тебе є ведмедик?

- Так, у мене є ведмедик.

- Іро, у тебе є лялька?

- Ні, у мене немає ляльки.

Діалог **„Скільки?”** до теми **„Частини тіла”.**

- Ігоре, скільки у тебе рук?

- У мене дві руки.

- Юро, скільки у тебе ніг?

- У мене дві ноги.

- Скільки у тебе голів?

- У мене одна голова.

- Скільки у тебе вух?

- У мене два вуха, і. т. д.

Діалог **”Для чого потрібні?”** до теми **”Чистота – запорука здоров’я”:**

- Для чого потрібне мило?

- Мило потрібне, щоб мити руки, обличчя, тіло.

- Для чого потрібна вода?

- Вода потрібна, щоб мити руки, вмиватись, купатись.

- Для чого потрібний гребінець?

- Гребінець потрібний, щоб розчісувати волосся.

- Для чого потрібна зубна щітка?

- Зубна щітка потрібна, щоб чистити зуби.

- Для чого потрібний рушник?

- Рушник потрібний, щоб витиратися.

Оповідання Є.Перм’яка **”Для чого руки потрібні”:**

„Петрусь з дідусем великими друзями були. Про все розповідали один одному. Якось дідусь запитав онука:

- А для чого, Петрику, людям руки потрібні?

- Щоб у м’яча грати, - відповів Петрусь.

- А ще для чого? – запитав дідусь.

- Щоб ложку тримати.

- Щоб кицьку гладити.

- А ще?

- Щоб камінчики в річку кидати...

Довго відповідав Петрусь дідусеві. І ніби правильно відповідав. А про головне так і не сказав”.

Вірш Д. Павличка **„Віник”:**

- Я в кутку стояв за кару.

- Ну то й що?

- Віником мене прозвали.

- Ну то й що?

- Заставляють замітати.

- Ну то й що?

- Я в кутку стою на руки.

. - Ну то й що?

- І кажу: беріть за ноги!

- Ну то й що?

- Піднімайте, як вам треба.

- Ну то й що?

- А те, що батько за вушко – круть

І каже мені: ”Затям,

Якщо віникові їсти дають,

Замітати повинен сам!”

Діалог „Кухаре, кухаре”

Дитина – кухар одягає шапочку й халат.

- Кухаре, кухаре, що ти робиш?

- Я варю обід.

- Кухаре, кухаре, що на обід?

- На обід суп з квасолі та каша з м’ясом.

- Кухаре, кухаре, що на сніданок?

- На сніданок манна каша та чай.

- Кухаре, кухаре, що на вечерю? і.т.д.

Скоромовка в діалогічній формі:

- Де, вороно – каркароно, ти була?

- Що, вороно – каркароно, принесла?

- Покружляла, покружляла я вгорі.

Горобців порозганяла у дворі.

Стріла півня – розбишаку, пісняра.

І чкурнула, дременула із двора.

Вірш В. Коломійця **„Дощик”:**

Ми кликали в понеділок: - Лийсь, дощику, на барвінок! -

А його нема.

Ми кликали у вівторок: - Лийсь, дощику, на явірок! –

А його нема.

Ми кликали у середу: - Лийсь, дощику, на березу! -

А його нема.

Ми кликали у четвер: - Лийсь, дощику, на чабер! -

А його нема.

Ми кликали у п’ятницю: - Лийсь, дощику, на м’ятицю! -

А його нема.

Ми кликали у суботу: - Лийсь, дощику, на салату! -

А його нема...

А покликали в неділю - цілий цебрик дощик вилляв: на барвінок, на явірок, на березу, на чабер, на м’ятицю, на салату, на голівоньку чубату –

Буде зелено тепер!

Народна хороводна гра **„Ходить гарбуз по городу”.**

Діти вибирають собі назву городини (диня, огірок, буряк, бараболя, морква), кожна група має відповідний малюнок, а дитина, вибрана лічилкою стає за гарбуз. Діти сідають навколо майданчика. Майданчик – город. На слова вихователькі: Ходить гарбуз по городу питається свого роду...

гарбуз зупиняється по середині городу і каже:

А чи живі, чи здорові всі родичі гарбузові?

Вихователька звертається до дині і каже:

Обізвалась жовта диня, гарбузова господиня:

(Дині виходять на середину кола до гарбуза).

Дині: Іще живі, ще здорові всі родичі гарбузові.

Вихователька: обізвались буряки, гарбузові свояки:

Буряки: Іще живі, ще здорові, всі родичі гарбузові.

(Виходять до гарбуза.)

Вихователька: Обізвалась бараболя, а за нею і квасоля.

Бараболя і квасоля: Іще живі, ще здорові, всі родичі гарбузові.

(Проказавши слова, виходять до гарбуза.)

Вихователька: Обізвалась морковиця, гарбузова сестриця:

Морковиця: Іще живі, ще здорові, Всі родичі гарбузові.

(Виходить до гарбуза.)

Вихователька: Обізвався старий біб: я піддержав увесь рід.

(Виходять боби.)

Всі діти утворюють коло, гарбуз – усередині. Звужуючи коло, всі співають:

Ой ти гарбуз, ти перистий,
Із чим тебе будем їсти?

Розширюючи коло співають:

Миску пшона, шматок сала –
Ось до тебе приправа.