

МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

БОЙКО ОЛЬГА ВІКТОРІВНА

УДК 372.46:811.111'243(043.5)

**ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

спеціальність 13.00.08 – дошкільна педагогіка

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник

Щербакова Катерина Йосипівна

кандидат педагогічних наук,

професор

Маріуполь – 2008

З М І С Т

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання англійської мови	
1.1. Проблема формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі	10
1.1.1. Термінологічне поле дослідження.....	10
1.1.2. Мовленнєва діяльність як важлива умова розвитку особистості дитини-дошкільника.....	18
1.1.3. Проблема мовленнєвої активності старших дошкільників у сучасній лінгводидактиці.....	22
1.2. Навчання англійської мови як фактор активізації мовленнєвої діяльності старших дошкільників	27
1.2.1. Комунікативна компетенція як кінцева мета мовленнєвої діяльності дошкільників.....	27
1.2.2. Проблема білінгвізму дітей дошкільного віку в працях вітчизняних і зарубіжних учених.....	36
1.2.3. Зміст навчання англійської мови у програмах розвитку дітей дошкільного віку.....	40
1.3. Стан навчання дошкільників англійської мови в практиці роботи дошкільних навчальних закладів (констатувальний етап експерименту).....	48
1.4. Критерії сформованості мовленнєвої активності старших дошкільників у процесі опанування англійської мови.....	53
Висновки до першого розділу.....	65
РОЗДІЛ 2. Експериментальна методика навчання дітей старшого дошкільного віку англійської мови	
2.1. Результати констатувального етапу експерименту.....	67

2.2. Характеристика рівнів сформованості мовленнєвої активності старших дошкільників за результатами математичної обробки даних.....	80
2.3. Теоретичне підґрунтя формувального етапу експерименту.....	85
2.4. Експериментальна модель формування мовленнєвої активності старших дошкільників у процесі навчання англійської мови.....	98
2.5. Змістовий аспект формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання англійської мови в дошкільному навчальному закладі.....	106
2.6. Ефективність експериментальної роботи (прикінцевий етап експерименту).....	135
Висновки до другого розділу	161
ВИСНОВКИ	164
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	168
ДОДАТКИ	191

ВСТУП

Актуальність дослідження. Стратегія мовної освіти визначається Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті щодо обов'язкового оволодіння громадянами України державною та однією з іноземних мов. Мовленнєве виховання дітей є однією з найважливіших умов їхнього всебічного розвитку. Вимога особистісно орієнтованої дошкільної освіти в Україні передбачає звернення до базових якостей особистості дошкільника, пов'язаних з реалізацією його потреби в активності, розв'язання завдань формування у дітей іншомовних умінь і навичок в умовах дошкільного навчального закладу.

Проблема мовленнєвої активності дітей дошкільного віку (на матеріалі оволодіння рідною мовою) вивчалась у вітчизняній лінгводидактиці крізь виміри різних аспектів: дошкільної лінгводидактики (А. Богуш), культури мовлення (Н. Бабич, Б. Головін), мовленнєвої діяльності (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Дзюбишина-Мельник, Н. Зарубіна, К. Крутій, Т. Науменко, Т. Піроженко, Ф. Сохін) тощо. Доведено, що раннє – у дошкільному віці – засвоєння іноземної мови, на думку багатьох дослідників (Н. Басова, М. Безруких, В. Бухбіндер, Н. Гальскова, Г. Рогова та інші), є найбільш чутливим. Однак аналіз теоретичних джерел і теоретичної практики засвідчив, що формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку на заняттях з іноземної мови ігнорується, увага педагогів зосереджується здебільшого на словниковій роботі.

Результати педагогічних спостережень засвідчують наявність суперечностей між:

- зростаючими вимогами до якості навчально-виховного процесу з іноземної мови, необхідністю стимулювання мовленнєвої активності старших дошкільників у зв'язку з підготовкою їх до шкільного навчання та недостатньою розробленістю методики активізації мовлення дітей

англійською мовою, що не дає змоги максимально повно й ефективно розв'язувати це завдання у дошкільних навчальних закладах;

- психологічною і соціальною готовністю дитини старшого дошкільного віку до опанування найпростіших навичок спілкування іноземною мовою та відсутністю методик навчання англійської мови в умовах дошкільних навчальних закладів, що забезпечують максимально ефективне використання вікових можливостей дітей, найбільш сприятливих для стимулювання їхньої мовленнєвої активності.

Недостатня науково-теоретична розробленість означеної проблеми, важливість її методичного забезпечення зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання англійської мови».

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами.

Дослідження виконано відповідно до наукової теми Маріупольського державного гуманітарного університету «Теоретико-методичні засади підготовки філологів за двома спеціальностями у ВНЗ України» (№ 010U008909). Тема дисертації затверджена на засіданні Вченої ради Маріупольського державного гуманітарного університету (протокол № 6 від 09.03.2005 р.) й узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 3 від 21.03.2006 р.).

Мета дослідження – науково обґрунтувати педагогічні умови формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання їх англійської мови та розробити методику їх реалізації.

Завдання дослідження:

1. Визначити та науково обґрунтувати сутність поняття «англомовна мовленнєва активність старших дошкільників», уточнити поняття «активність», «мовленнєва активність».

2. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості англомовної мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку.

3. Виявити й науково обґрунтувати педагогічні умови формування англomовної мовленнєвої активності дітей.

4. Розробити та експериментально апробувати методикy реалізації педагогічних умов формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання англійської мови.

Об'єкт дослідження – мовленнєва активність дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання англійської мови.

Гіпотеза дослідження – формування мовленнєвої активності старших дошкільників у процесі навчання англійської мови буде успішним за наявності таких педагогічних умов:

- комунікативної спрямованості процесу навчання англійської мови;
- диференційовано-індивідуалізованого підходу до навчання англійської мови;
- забезпечення позитивних емоційних стимулів навчання.

Методи дослідження. З метою визначення стану розробки проблеми формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання англійської мови проведено аналіз і систематизацію філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури. Задля визначення сутності основних понять дослідження, обґрунтування педагогічних умов формування англomовної мовленнєвої активності старших дошкільників застосовано методи систематизації й узагальнення даних, цілеспрямованого систематичного спостереження за навчально-виховним процесом у дошкільних навчальних закладах. З'ясування стану практичної роботи з навчання дітей англійської мови в дошкільних навчальних закладах, визначення змісту діяльності педагога з навчання дітей старшого дошкільного віку англійської мови здійснено методами теоретичного

моделювання, порівняльного аналізу варіативних програм виховання дітей дошкільного віку, навчальних і методичних посібників. Виявлення особливостей навчання англійської мови, визначення критеріїв та рівнів сформованості мовленнєвої активності старших дошкільників відбувалося завдяки анкетуванню вихователів і батьків; бесідам з дітьми, педагогічному спостереженню. З метою перевірки експериментальної моделі та методики формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання англійської мови проведено педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи). Для узагальнення, якісного і кількісного аналізу експериментальних даних та виявлення закономірностей їх зміни використано методи математичної статистики.

База дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі дошкільних навчальних закладів №№ 47, 141, 142, 160, 165 м. Маріуполя Донецької області. Загальна кількість дітей, які брали участь в експерименті, складає 96 осіб. Крім того до констатувального та формувального етапів експерименту було залучено 162 батьків та 48 вихователів.

Наукова новизна дослідження: уперше досліджено й науково обґрунтовано необхідність і потенційні можливості формування мовленнєвої активності старших дошкільників у процесі навчання англійської мови; з'ясовано сутність і структуру феномену «англомовна мовленнєва активність дітей старшого дошкільного віку»; визначено педагогічні умови її формування (комунікативна спрямованість навчання англійської мови; диференційовано-індивідуалізований підхід до навчання англійської мови; забезпечення позитивних емоційних стимулів навчання); розроблено модель і зміст формування англомовної мовленнєвої активності за трьома визначеними напрямками (навчальні заняття з англійської мови, робота з дітьми поза навчальними заняттями та робота з дітьми вдома); уточнено поняття «активність», «мовленнєва активність»; визначено критерії (мотиваційний, змістовий та вольовий), показники (бажання спілкуватись

англійською мовою, позитивне ставлення дошкільників до занять англійською мовою, розвиток пізнавального інтересу, прагнення дітей до вивчення англійської мови, розуміння змісту англомовної лексики, опанування англомовних лексико-граматичних навичок, логічна послідовність у складанні діалогічного та монологічного висловлювань англійською мовою), схарактеризовано рівні сформованості англомовної мовленнєвої активності в старших дошкільників; дістала подальшого розвитку методика формування мовленнєвої активності дошкільників у процесі навчання англійської мови.

Практичне значення одержаних результатів: розроблено методикау і систему занять з навчання дітей англійської мови, дидактичні й мовленнєві ігри, англомовні мовленнєві ситуації, спрямовані на формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі засвоєння англійської мови. Результати дослідження можуть бути використані вихователями і викладачами англійської мови в дошкільних навчальних закладах, укладачами програм, навчально-методичних посібників для роботи з дошкільниками, а також у викладанні методики навчання англійської мови у вищих навчальних закладах (для студентів дошкільного фаху); під час проведення лекційних, семінарських і практичних занять з методики розвитку мовленнєвої активності дітей дошкільного віку.

Матеріали дисертаційної роботи впроваджено в роботу дошкільних навчальних закладів № 47 управління освіти міської ради м. Маріуполя (акт про впровадження № 153 від 12 грудня 2008 р.), № 141 управління освіти міської ради м. Маріуполя (акт про впровадження № 95 від 27 грудня 2007 р.), № 142 управління освіти міської ради м. Маріуполя (акт про впровадження №52 від 27 грудня 2007 р.), № 160 управління освіти міської ради м. Маріуполя (акт про впровадження № 113 від 17 грудня 2007 р.), № 165 управління освіти міської ради м. Маріуполя (акт про впровадження № 84 від 16 листопада 2008 р.), а також у навчальний процес

Маріупольського державного гуманітарного університету (акт про впровадження № 920/01 – 20/05 від 17 червня 2008 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася теоретичним і практичним обґрунтуванням вихідних положень; використанням комплексу методів дослідження, адекватних його предметові, меті і завданням; якісним та кількісним аналізом експериментальних даних; дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези.

Апробація результатів дослідження здійснювалася на міжнародних: «Виховання в процесі навчання» (м. Мінськ, 2005 р.), «Світ дитинства та освіта» (м. Магнітогорськ, 2007 р.); всеукраїнських науково-практичних: «Модернізація дошкільної освіти: проблеми та перспективи» (м. Бердянськ, 2005 р., 2006 р.), «Професіоналізм педагогічних кадрів дошкільної освіти: сучасні підходи, концепції, досвід» (м. Ніжин, 2006 р.) конференціях; наукових семінарах, засіданнях кафедри дошкільної освіти та підсумкових науково-практичних конференціях викладачів Маріупольського державного гуманітарного університету (2005-2008 рр.).

Публікації. Результати дисертаційної роботи викладено в 7 одноосібних публікаціях, з яких 4 – у фахових виданнях ВАК України.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, 19 додатків. Загальний обсяг роботи становить 231 сторінку. У тексті вміщено 26 таблиць, 4 рисунки, 13 діаграм, що обіймають 1 сторінку основного тексту. Додатки викладено на 41 сторінці. У списку використаних джерел 295 найменувань, що охоплюють 23 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

1.1. Проблема формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі

1.1.1. Термінологічне поле дослідження. Стратегія мовної освіти визначається Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, де зазначається, що наразі в державі формується система безперервної мовної освіти, яка забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною та хоча б однією іноземною мовою. Мовленнєве виховання дітей, отже, є однією з найважливіших умов їх усебічного розвитку.

Базовий компонент дошкільної освіти визначає державні вимоги до рівня надання освіти та виховання дітей дошкільного віку. Цим документом передбачено й кінцеві показники компетентності дітей на час їх випуску з дошкільного навчального закладу. Окрім того, тут встановлено також напрями мовленнєвого розвитку дошкільників, що визначають їхню мовленнєву компетентність на час випуску [10, с. 177-178]. Базовий компонент дошкільної освіти задекларує пріоритет розвитку особистості, що ідентифікується насамперед із реалізацією потреби дитини в активності. Вимога особистісно орієнтованої дошкільної освіти в Україні передбачає звернення до базових якостей особистості дошкільника, пов'язаних із реалізацією його потреби в активності, розв'язання завдань формування у дітей іншомовних умінь і навичок в умовах дошкільного навчального закладу. Концепція дошкільного виховання зорієнтована на комплексне

розв'язання питань розвитку дітей, серед яких важливе місце мусить посідати навчання іноземних мов [131].

Оволодіння іноземною мовою в дошкільному віці, на думку багатьох дослідників (Н. Басова, М. Безруких, В. Бухбіндер, У. Ванрайх, А. Гергель, О. Запорожець, О. Леонтєв, В. Мухіна, Г. Палмер, В. Пенфільд, Д. Писарєв, В. Плахотник, Т. Полонська, Є. Протасова, Л. Роберт, Г. Рогова, С. Роман, Є. Тихєєва, Е. Хауген, О. Шахнарович, Т. Шкваріна та інші), є найбільш сенситивним. Одним із завдань раннього навчання є формування у дошкільників елементарної комунікативної компетенції, мовленнєвої активності на основі засвоєння лінгвістичного матеріалу та сприяння їх загальному розумовому розвитку. У цьому контексті саме опанування іноземної мови кваліфікується як одна з умов підвищення якості мовленнєвої активності дітей.

Мовленнєва активність – одна з багатьох видів активності загалом. Тому перш ніж з'ясувати й уточнити сутність поняття «мовленнєва активність», вважаємо за доцільне розглянути дефініцію «активність». Чимало вітчизняних і зарубіжних учених досліджували проблему активізації навчання у різних аспектах: психологічному (Б. Ананьєв, Д. Богоявленська, Л. Виготський, Л. Занков, Г. Костюк, С. Рубінштейн тощо); шляхом виявлення загальнопсихологічних і вікових особливостей (Н. Антонюк, Р. Басангова, Л. Буркова, Б. Кадирін, Н. Лейтес та інші). Особливо помітним є внесок у розв'язання проблем активізації навчання таких дослідників, як В. Котирло, Т. Дуткевич, М. Поддяков, О. Проскура.

Із огляду на заявлену проблему, вважаємо доцільним уточнити такі питання, як сутність поняття «активність», вплив організації навчально-виховного процесу на її становлення, визначення оптимальних педагогічних умов та ефективності формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку.

Слід зазначити, що іменник «активність» утворився від прикметника «активний» – той, що демонструє посилену участь у будь-якій діяльності,

енергійний і протиставлений «пасивному» [257]. У словнику В.Даля наведено інше тлумачення цього поняття: «діяльний, дієвий, життєвий, живий... не мертвий» [87].

Енциклопедичний словник потрактує активність як підсилену діяльність [238]. Український педагогічний словник тлумачить активність як здатність особистості до свідомої трудової й соціальної діяльності, міру цілеспрямованого, планомірного перетворення нею довкілля, самої себе на основі засвоєння досвіду матеріальної та духовної культури. Активність особистості виявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні [84].

Характерно, що чимало уваги проблемі активності відводиться у працях німецьких філософів (Гегель, Кант, Фіхте). Процес пізнання пов'язаний із розумовою діяльністю, в якій безпосередньо розкривається активність людини. Остання виражається в перманентному русі матерії, у постійному розвитку думки, що й спричиняється до появи різноманітних новоутворень.

Як бачимо, сучасна наука визнає декілька різних визначень поняття «активність». Вона розглядається як загальний атрибут матерії та якість, притаманна всім формам матерії. Насамперед це особлива якість усіх живих систем (Н. Берштейн, Ю. Воробйов, М. Демін, В. Коган, М. Маргуліс). У цьому випадку діяльність кваліфікується як специфічна для соціальної системи форма активності, найвищий різновид останньої. Визначення активності як категорії, що включає в себе характеристику діяльності, не дає можливості охопити всього розмаїття виявів процесів соціального порядку. Тому слід розрізняти активність особистості як біологічної істоти та як істоти соціальної. Біологічна активність, на думку І. Павлова, є вродженою й забезпечує пристосування організму до оточуючого середовища, є найважливішою передумовою розвитку активності особистості. У свою чергу соціальна активність трактується як ініціативність, діловитість, творче ставлення до різних боків життя суспільства [190]. Соціальна активність не є вродженою, а може змінюватися зі змінами особистості й того середовища, в якому вона розвивається. Це дозволяє цілеспрямовано формувати активність

особистості. Аналіз відповідної літератури переконує, що психологи (Б. Кадиров, Н. Лейтес) дають визначення психічної активності, потрактовуючи її як міру взаємодії суб'єкта з довкіллям.

Психологи (Б. Ананьєв, Л. Божович, С. Рубінштейн) переконані, що активність відображає об'єктивно наявні відношення особистості, які оприявнюються в процесі взаємодії людини з суспільним середовищем і реалізуються в її діяльності. Поза діяльністю, на думку вчених, активність людини втрачає сенс і спроможність подальшого розвитку.

Деякі вчені (Е. Клапаред) кваліфікують активність як інстинкт, бажання, що потребує задоволення, заґрунтованого на інтересі до об'єкта чи предмета. У численних психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних учених (О. Запорожець, О. Леонт'єв, А. Петровський) активність дитини розглядається як необхідний чинник її розвитку. При цьому активність має різноманітні форми, види, спрямованість і ступінь вираження.

Окремі дослідники розрізняють внутрішню та зовнішню активність. Специфічна ознака зовнішньої (моторної) – та, що дитина перебуває в русі (Л. Виготський, Н. Сакуліна). У процесі розвитку дитини відбувається інтеріоризація зовнішньої дії, в результаті чого формується внутрішня (розумова) активність, що забезпечує розумовий розвиток дошкільника, його бажання набувати певних знань. Внутрішня активність людини постає у вигляді розумових дій, пошуків ефективних способів досягнення певних результатів. Тож певні проблеми організації, впровадження навчання природно пов'язані зі свідомою, цілеспрямованою, утворюючою активністю особистості.

У педагогічній психології активність розглядається у зв'язку з проблемою засвоєння знань. Так, Н. Менчинська в якості основного критерія розумової активності висуває виконання чи невиконання учнями навчальних завдань. У цьому випадку активність ототожнюється з інтелектуальною діяльністю, її успішністю тощо.

У контексті досліджуваної проблеми важливими вважаємо погляди психологів (Ш. Надірашвілі та Д. Узнадзе), які уточнюють сутність й особливості розвитку людини, варіативні виявлення її активності впродовж усього життя [251]. Активність співвідноситься з діяльністю, визначається через неї (Б. Іванов, П. Кружев, Е. Маркарян), розглядається як якісна її характеристика (В. Коган, В. Сагатовський, В. Сергєєв, Л. Станкевич). Активність доволі специфічно визначає якість діяльності крізь виміри відношення суб'єкта до процесу діяльності; вона знаходить своє виявлення в соціально-психологічному стані, що, в свою чергу, має місце в конкретній діяльності. Активність визначається як риса особистості, зокрема, – здатність змінювати довкілля у відповідності до потреб, поглядів, цілей. Як прикметна ознака особистості людини активність виявляється в енергійній інтенсивній діяльності, в праці, навчанні, у різноманітних видах творчості, іграх тощо (М. Данилов, В. Лозова, Т. Мальковська, Т. Шамова, Г. Щукіна).

Висвітлюючи зміст навчання та виховання дітей дошкільного віку, О. Усова заакцентовує як найважливіше завдання формування активної особистості. Активність є складною й важливою ознакою особистості, і визначається вона по-різному [256].

Ще видатні педагоги минулого (І. Герbart, А. Дістервег, Ж. Руссо) завважували помітну роль активного засвоєння знань та їх вплив на особистість дитини та висловлював думку про необхідність перетворення процесу навчання на своєрідний стимул активності дитини в засвоєнні знань, умінь і навичок.

Певний зв'язок між наявністю цікавих для людини об'єктів і виявом активності по відношенню до них відзначали Є. Стронг, Д. Фрейер та інші. Із погляду філософів, активність виражається зазвичай у приємних почуттях, позитивних чи негативних реакціях тощо.

Виникнення та підтримання безпосередньої активності в навчально-виховному процесі здійснюється за допомогою визначення конкретних прийомів і методів активізації. Тому перед сучасною педагогікою гостро

постає завдання максимальної активізації дітей під час організації навчально-виховного процесу. У тлумаченні поняття «активність» чітко простежується діяльнісний компонент. Свідчення цього зустрічаємо в низці філософських тез, коли активність визначається крізь виміри діяльності, вказує на її характер і відношення суб'єкта до діяльності. Філософський енциклопедичний словник тлумачить діяльність як специфічно людську форму активного відношення до довкілля, зміст якої становить цілеспрямована зміна й перетворення, осягнення, набуття знань, розпізнання, пізнання закономірностей об'єктивного світу; сукупність знань у певній галузі. Як усеохоплююча, широка категорія, що включає в себе діяльність, трактується активність і такими вченими, як Ю. Воробйов, М. Демін, А. Маргуліс тощо. Так, А. Маргуліс зазначає, що поняття «активність» широко використовується для характеристики соціальної дійсності й виражає те загальне, що є характерним для живої природи, людини. Однак це поняття не охоплює специфічних особливостей людської активності. Звідси, на думку дослідника, в науці виникло інше поняття – «діяльність», що характеризує людську активність як найвищий етап активності живих систем і певний спосіб наявної соціальної дійсності [165, с. 15].

У наукових джерелах простежуємо й спроби фактичного ототожнення цих двох понять. Так, Г. Журавльов, наприклад, вважає, що діяльність як система визначається терміном «активність», а дефініція «діяльність» слугує для визначення якогось одного, конкретного виду активності [102, с. 25].

Розглядаючи активність як якісну характеристику й міру діяльності, В. Коган визначив суттєві боки цього поняття. Він трактує активність як свідому, цілеспрямовану діяльність особистості, її цілісну соціально-психологічну якість, що діалектично взаємопов'язані, визначають і характеризують ступінь чи міру цілеспрямованих впливів суб'єкта на предмети, процеси та явища довкілля [120, с. 118-132]. На думку В. Тушевої, активність визначає якість діяльності, але робить це надзвичайно специфічно – через відношення суб'єкта до процесу діяльності. Вона знаходить свій вияв

у соціально-психологічному стані, що, в свою чергу, має місце в конкретній діяльності [250, с. 36-39].

Однак ряд дослідників кваліфікують активність як людську рису, якість. Так, М. Данилов вважає, що активність повинна розглядатись, як прикмета людини, а не лише пов'язуватись із засвоєнням нею знань [89, с. 33-46]. Окремі вчені сфокусовують дослідницьку увагу переважно на ставленні людини до об'єктивно існуючого світу, що, на їхню думку, є виявом активності. В. Пернацький, скажімо, вважає, що, «відображаючи зовнішній світ у своїй свідомості, людина формує і власне ставлення до нього. А в цьому ставленні виявляється та здатність людини та її свідомості, яку називають активністю» [195, с. 1-28].

Як бачимо, питання про сутність активності є досить багатоаспектним, складним. Тому неможливо побіжно визначити його. Адже «активність» може розглядатись і як загальна категорія, і як біологічна, психологічна, фізіологічна особливість тощо. Проте слід звертати увагу на ту обставину, що всі аспекти активності є діалектично взаємопов'язаними.

Аналізуючи різні підходи до визначення активності, вважаємо її якістю особистості, що виявляється в готовності й здатності до самостійної діяльності. Для цього слід додати також виконання діяльності та вибір оптимальних шляхів досягнення поставленої мети.

Важливою умовою розвитку мовлення дітей є організація пізнавальної активності і своєчасна зміна діяльності. Пізнавальна активність розглядається вченими по-різному:

- як орієнтовно-дослідницька (О. Запорожець, Д. Годовікова, М. Лісіна);
- мобілізація інтелектуальних, морально-вольових сил на досягнення конкретної мети навчання, вияв самостійності, ініціативи, творчості в процесі діяльності (О. Брежнева, К. Щербакова);
- активність, у процесі якої дитина вчиться й пізнає довкілля (Л. Павлова, О. Проскура);

- творча діяльність (Л. Пономарьов, О. Тихомиров);
- якість особистості, що спрямовує пізнавальні потреби на всіх етапах життя людини через різноманітні види діяльності – гру, навчання, працю (Л. Проколієнко);
- умова самостійності (Б. Єсіпов, І. Лернер);
- широка категорія, що включає в себе діяльність (В. Лозова, О. Матюшкін, О. Проскура, І. Харламов);
- максимальний прояв індивідуальності (М. Данилов, В. Лозова);
- потреба у враженнях (Л. Божович) тощо.

У дослідженнях учених (Ф. Байков, Д. Богоявленська, І. Кірсанов, Т. Шамова, Г. Щукіна) розглядається структура та рівні пізнавальної активності. Пізнавальна активність, на думку А. Богуш, є станом готовності організму до пізнавальної діяльності. Розвитком же цієї активності виступає збагачення кількості об'єктів, на які вона спрямовується, та вдосконалення її регуляції [30, с. 50]. Пізнавальна активність є потужним збуджувачем активності особистості, внаслідок чого особливо інтенсивно протікають всі психічні процеси, а діяльність стає продуктивною [51]. Найбільшої активізації пізнавальної діяльності дітей, на думку С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Т. Кудрявцева [228, 156, 147], можна досягнути шляхом постановки перед ними різноманітних проблемних ситуацій, що потребують активного пошуку способів розв'язання.

Таким чином, активне оволодіння знаннями, вміннями та навичками в певному виді діяльності передбачає не лише активну участь дорослого в процесі навчання, але й активність самої дитини. Дорослий, у свою чергу, повинен стимулювати таку активність, своєчасно змінювати види діяльності дитини, що значно підвищить її активність. Відтак активне опанування мовленнєвими вміннями і навичками здійснюється в процесі пізнавальної предметної діяльності. «Активність» мусить відображати мету, зміст галузі, мати чітку педагогічну спрямованість, а також ураховувати досягнення інших наук та розглядається як якість особистості, що виявляється в

готовності, спроможності й прагненні до самостійної діяльності, а також виконання діяльності й доборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети.

1.1.2. Мовленнєва діяльність як важлива умова розвитку особистості дитини-дошкільника. Проблема формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку є однією з актуальних у педагогічній теорії та практичній діяльності, адже процеси становлення й розвитку суспільства потребують кардинальної перебудови всіх ланок освіти, важливим принципом якої є безперервність.

У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі проблема формування мовленнєвої активності досліджувалася в різних аспектах: дошкільна лінгводидактика (А. Богуш, Г. Леушина, О. Ушакова), культура мовлення (Н. Бабич, Б. Головин), мовленнєва діяльність (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Дзюбишина-Мельник, Н. Зарубіна, К. Крутій, Т. Піроженко, Ф. Сохін, К. Стрюк); мовленнєва готовність дітей як лінгводидактична проблема (Л. Айдарова, А. Арушанова, А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Журова, Г. Ніколайчук, Л. Калмикова, Ф. Сохін, Є. Струніна, О. Усова, О. Хорошковська); комунікативний підхід до розвитку мовлення дітей (Л. Айдарова, А. Богуш, М. Лісіна, А. Маркова, Т. Піроженко, Н. Шиліна); спілкування як основний різновид діяльності дошкільників (Д. Б. Ельконін, М. Лісіна). Так, А. Богуш наголошує, що в процесі навчання дітей дошкільного віку рідної мови, розвитку мовлення вихователі керуються принципом максимальної мовленнєвої активності. На думку дослідниці, мовленнєва активність може трактуватися не лише як здібність суб'єкта до певного комунікативного акту висловлювання, а й як здатність розуміти мовлення іншого. Ці здібності залежать від ступеня володіння мовою та способів її вживання [29, с.53]. Психологічні характеристики, функції, форми зв'язного мовлення досліджували й такі вчені, як Л. Виготський, Т. Ладиженська, О. Лурія, А. Маркова, С. Рубінштейн та інші.

Український педагогічний словник кваліфікує мову як основний засіб спілкування і взаємного розуміння в людському суспільстві, сукупність відтворюваних мовними органами загальноприйнятих у межах певного суспільства звукових знаків для предметів, явищ дійсності й відображень їх у свідомості, а також загальноприйнятих правил комбінування цих знаків у процесі вираження думок. Мова існує у вигляді конкретних актів мовлення, в тому числі, – повторюваних усно або механічним способом і фіксованих за допомогою письма [84].

Відомо, що без комунікативної мовленнєвої практики не можна оволодіти мовою як засобом спілкування. Тому серед найважливіших, сьогочасних завдань організації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі є стимулювання мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку. Важливим у зв'язку з цим є забезпечення мовленнєвої компетенції дошкільників. Адже спілкування – обов'язкова умова формування мовленнєвих навичок, а комунікативно-діяльнісна спрямованість навчання та виховання сприятиме засвоюванню дошкільниками мови в процесі мовленнєвої діяльності відповідно до ситуації спілкування, що склалася. У контексті досліджуваної проблеми наголосимо, що формування мовленнєвої активності свідчить про наявність у дітей старшого дошкільного віку пізнавальних інтересів щодо вивчення мови, потреби відповідати, звертатися із запитанням, доповнювати відповіді однолітків, виправляти свої та чужі помилки, удосконалювати власні мовні навички. Важливою складовою становлення особистості дошкільника, на думку І. Артемчук, є мовленнєва діяльність, що передбачає вміння користуватися мовленням у конкретних ситуаціях, застосовуючи як вербальні, так і невербальні знакові системи спілкування [7, с.6].

Мовленнєва діяльність у навчанні розглядається як сукупність процесів сприйняття, вираження, впливу, що забезпечують пізнання та спілкування. А мовлення є самостійною діяльнісною основою для формування особистості дитини. Ще Л. Виготський, вказував на те, що мовлення слід розглядати у

зв'язку із загальною діяльністю людини, спрямованою на активну взаємодію з довкіллям, тобто як діяльність, яка на певному етапі розвитку дитини стає провідною [69].

Мовленнєва діяльність, за Л. Виготським, посідає центральне місце в процесі психічного розвитку [71]. О. Леонтьєв потрактує мовленнєву діяльність як самостійний вид людської діяльності. Учений зазначає, що мовленнєва діяльність людини є активним, цілеспрямованим, опосередкованим мовною системою та обумовленим ситуацією спілкування процесом передавання або прийому повідомлення. На його думку, мовленнєва діяльність є різновидом інтелектуального акту, що містить два взаємообумовлених процеси – говоріння та слухання, які здійснюються на будь-якому рівні комунікації [176, с. 12]. Сучасна наука тлумачить мовлення як один із видів комунікативної діяльності, опосередкований мовою, що виступає засобом не вираження вже готової думки, а створення її. Мова та мовлення трактуються як різні способи інтерпретації одного й того самого матеріального об'єкта. При цьому мовлення виступає процесом певної діяльності, способом формування й формулювання думки за допомогою мови.

Слід звернути увагу на те, що поява активного мовлення залежить від своєчасності переходу дитини на новий рівень співробітництва з дорослим. Для цього їй необхідно переосмислити ситуацію спілкування, перерозподілити акценти, зміщуючи їх з предмета свого бажання на вимоги дорослого. Тут виникає необхідність педагогічного стимулювання пріоритетів дитини у спілкуванні з дорослим, у створенні спеціальних умов, спрямованих на активізацію її мовленнєвого розвитку. Сучасні методики, що використовуються в педагогічній практиці дошкільного виховання, у багатьох випадках спрямовані на розвиток мовлення дітей здебільшого на спеціальних мовленнєвих заняттях. Отже, за цих умов недостатньо зреалізовується комплексний підхід до розв'язання мовленнєвих завдань упродовж всього часу перебування дитини в дошкільному закладі. Адже саме

в життєвих ситуаціях, в ігровій діяльності діти активно спілкуються. Тому слід стимулювати мовлення дошкільника не лише під час занять, а й у спілкуванні з однолітками, в ході бесід, ігор, з батьками в повсякденному житті тощо. Уведення мовленнєвих вправ у різні види діяльності (пізнавальну, ігрову, конструктивну, художню) забезпечить збагачення мовлення дітей новою лексикою, складнішими лексико-граматичними конструкціями. На думку К. Ушинського, розумовий розвиток дитини здійснюється в єдності з її мовленнєвим розвитком [260]. У працях І. Зимньої мова трактується як нормалізована система звуків, морфем, слів і правил їх сполучення на морфологічному, синтаксичному, семантичному та логічному рівнях. Йдеться, власне, про систему знаків, що є основним засобом спілкування членів певного людського колективу, способом переробки й передавання інформації від покоління до покоління. Мовлення ж визначається як найуніверсальніший засіб комунікації, адже при передаванні інформації за допомогою мовних знаків смисл повідомлення втрачається найменше. Мовлення є індивідуальним, динамічним і ситуативно зумовленим. Мовлення потлумачується як функціонування мови в процесах вираження та обміну думками, конкретна форма існування мови – особливого виду суспільної діяльності. Безпосередніми виявами мовлення є його різноманітні акти в усній (звуковій) та писемній реалізації [110, 111, 112].

У теоретичних студіях мовленнєвий акт розглядається як чинник мовленнєвої діяльності. Він матиме місце за умови, коли виникне певна мовленнєва ситуація й орієнтування в ній. Принагідно зауважимо, що процеси формування мовленнєвих умінь в онтогенезі входять до об'єктної сфери педагогіки. Тому створення мовленнєвих ситуацій спілкування виступає однією з важливих умов формування мовленнєвої активності дітей дошкільного віку. Мовленнєва активність, як і будь-яка інша, спонукається системою мотивів, що служать для передавання певної інформації, можливості спілкування на вербальному рівні, пізнання довкілля, вираження

емоційного ставлення до предметів і явищ та ін. Саме тому мовленнєва діяльність виникає тоді, коли необхідно розв'язати якесь немовленнєве завдання.

Мовленнєва діяльність є мотивованою й цілеспрямованою. Це означає, що існує певне немовленнєве завдання, задля розв'язання якого вона здійснюється, виступаючи невід'ємною умовою розвитку особистості дитини дошкільного віку.

1.1.3. Проблема мовленнєвої активності старших дошкільників у сучасній лінгводидактиці. Типи людських потреб, зафіксовані у класифікації П. Симонова (вітальні, соціальні, ідеальні потреби пізнання й творчості), як специфічних ознак живих організмів, забезпечують їх зв'язок із довкіллям задля самозбереження й саморозвитку, як джерело активності живих систем в довкіллі тощо. В. Мясіщев, характеризуючи потребу, заакцентовує наявність своєрідного зв'язку між суб'єктом і об'єктом, що має певну функціональну нейродинамічну структуру, яка виявляється в переживанні тяжіння до об'єкта й активній спрямованості до його опанування. Звідси, означені типи потреб помітно спонукають дітей до висловлення власних елементарних потреб, звернення на себе уваги дорослих, однолітків чи вербального оформлення певних суджень.

З огляду на обрану предметну царину, вважаємо доцільним конкретизувати поняття «активність» і «пасивність» мовлення. Л. С. Виготський кваліфікував мовлення як засіб соціального спілкування, вимовляння та розуміння. Відтак усне спілкування розподіляється на продуктивне (активне) та рецептивне (пасивне). До активного мовлення належить говоріння (монологічне та діалогічне висловлювання), до пасивного – слухання (аудіювання). Процес вербальної комунікації, що включає в себе акт розуміння та говоріння, тісно пов'язаний із тим, що спілкування передбачає узагальнення й розвиток словесного значення. Іншими словами, узагальнення можливе за умови розвитку спілкування.

Мовленнєва активність дитини є важливим чинником відповідної діяльності, оскільки розуміння є невід'ємною складовою висловлювання, а висловлювання та слово – одиницями мовленнєвої діяльності.

Зазначимо, що розподіл усного мовлення на активне та пасивне є досить умовним, адже сприйняття, обмірковування й розуміння почутого висловлювання є процесом активним, що передбачає приховане промовляння, переклад знакових образів до образів уявлень. Активне мовлення пов'язане з пасивним у двох планах: суб'єкт мовлення одночасно є суб'єктом розуміння мовлення іншого та суб'єктом прагнення передати свої думки іншому; ступінь володіння мовленням одного суб'єкта визначає ступінь бути зрозумілим іншим [176, с. 15]. Активність мовлення обумовлюється ступенем володіння мовленнєвим актом і ступенем розуміння мовлення. Розмірковуючи про активність мовлення, зазначимо, що існує активація та активізація мовлення. Активація ідентифікується як перехід взаємозв'язку говоріння та сприйняття мовлення зі стану їх відсутності до стану їх наявності. З. Михайлова розглядає активізацію як процес стимулювання активності тих, хто навчається. Вибір прийомів активізації, на думку автора, обумовлюється їх спрямованістю чи на активізацію діяльності щодо засвоєння нового матеріалу, чи на уточнення, перенесення вмінь і навичок. Активізація мовлення потрактовується як перехід компонентів мовленнєвої діяльності на більш якісний рівень, тобто від розуміння до висловлювання [176, с. 15].

Т. Науменко співвідносить вищеназвані терміни з дефініціями «акт», «потенція», «діяльність», «можливість». На думку дослідниці, процес говоріння передбачає осмисленість мовлення того, хто говорить. Якщо мовлення не зрозуміле мовцю, воно втрачає свою вербально-інформаційну значущість і набуває значення емоційного спілкування. Однак навіть таке спілкування має своє смислове навантаження для об'єктів комунікації. Те ж саме має місце в акті сприйняття мовлення: слухач повинен розуміти мовлення того, хто говорить. Слухач – суб'єкт вербальної комунікації – є

потенційно тим, хто говорить. Така інтерпретація проблеми ґрунтується на діалектичних законах переходу можливого в дійсне, кількості в якість, що призводить до створення нових форм мовлення у процесі розвитку суб'єкта. Тому логічним є твердження, що активізація є результатом формування мовленнєвої активності в конкретному мовленнєвому акті, структуру якого складає сприйняття мовлення та говоріння. Відтак чинниками мовленнєвої діяльності є акти говоріння та розуміння. Отже, мовленнєва активність може визначатися не лише як здатність суб'єкта певного акту комунікації формулювати свої думки, але і як спроможність сприймати мовлення іншого. У свою чергу ці здатності залежать від ступеня опанування мови та способів її використання.

Є. Тихеева не випадково розглядає розвиток сприйняття, мовлення та мислення в органічному взаємозв'язку. Дослідниця заважає, що планомірне соціальне мовленнєве оточення, оптимальні умови для розвитку слуху, мовленнєвого апарату, створення позитивного емоційного настрою дітей на мовленнєві реакції, тла тиші та проведення з вихованцями відповідних ігор помітно впливає на розвиток мовлення дошкільників. Спираючись на ідеї К. Ушинського, Є. Тихеева схарактеризовує методичні засади розвитку мовлення дітей. Дослідниця першою запропонувала програму роботи з формування мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку. Основними розділами цієї програми є: розвиток мовленнєвого апарату дітей; накопичення змісту мовленнєвого матеріалу, засноване на сенсорних уявленнях про довкілля; робота над структурою й формою мовлення. Автор стверджує, що розвивальне мовлення сприяє розвитку особистості дитини загалом. Тому систематичне навчання й методичний розвиток мовлення та мовлення повинні бути підґрунтям всієї системи виховання в дитячому садку [246].

Теоретичні положення щодо розвитку мовлення у дошкільників, висунуті відомими педагогами К. Водовозовою, К. Тихеевою, К. Ушинським, розвиваються й у сучасній педагогічній науці (А. Богущ, Л. Березовська,

Н. Гавриш, В. Гербова, Н. Кирста, Т. Котик, К. Крутій, Н. Луцан, І. Луценко, Т. Постоян, Г. Ляміна, О. Ушакова та інші). Викликають інтерес дослідження щодо формування системи, спрямованої на розвиток окремих аспектів мовлення дітей дошкільного віку (І. Артемчук, О. Білан, В. Борова, Н. Виноградова, Н. Гавриш, Е. Короткова, Н. Малиновська, О. Монке, Т. Науменко, І. Попова, Ю. Руденко, О. Трифонова); на розвиток мовлення в контексті конкретного прийому, зокрема, в процесі пізнавальної діяльності з ознайомлення з ознаками, якостями предметів і явищ довкілля (С. Ласунова, В. Логінова, І. Непомнящая), повсякденному житті (Ю. Ляховська), у процесі спільної праці дитини та дорослого (Н. Савельєва), в сюжетно-рольовій грі (В. Захарченко), в мовленнєвому спілкуванні дитини з однолітками й дорослими (В. Дзигель, І. Зотова, І. Луценко) та ін.

Найважливішим завданням розвитку мовлення на етапі дошкільного дитинства, на думку Н. Гавриш, є розвиток зв'язного мовлення. Адже для власного особистісного розвитку, успішної соціалізації дитина повинна навчитися спілкуватися з оточуючими, стати зрозумілою, переконливою, навчитися пізнавати світ за допомогою мови й мовлення [73, с. 6]. Тому метою сучасної лінгводидактики на етапі дошкільного дитинства є виховання мовної особистості. Йдеться про формування особистості, яка адекватно, вільно, творчо застосовує мову в різних ситуаціях буття задля реалізації власних мовленнєвих завдань; особистості, яку характеризує достатній рівень мовленнєво-комунікативної компетентності. До структурних компонентів змісту процесу формування мовлення дітей дошкільного віку Н. Гавриш відносить мовленнєву компетенцію, мовленнєвий розвиток, навчання мови та мовленнєве виховання [73, с. 5-10].

Повноцінний розвиток мовлення дошкільника значною мірою залежить від ефективної його взаємодії з дорослим, що забезпечує гармонізацію психічного розвитку дитини, впливає на становлення її особистості (Л. Божович, Л. Виготський, О. Запорожець, Н. Карпинська, В. Котирло, С. Ладивір, Т. Піроженко, М. Попова, О. Соловійова та інші). На думку

Л. Павлової, всі заняття з дошкільниками мусять бути посильними. І саме розв'язання проблемних ситуацій спілкування сприятиме розвитку інтелекту та мовлення дитини. На думку Н. Аксаріної, формування мовленнєвої активності можливе за умови наявності в дитини потреби в емоційному спілкуванні з дорослими. Встановлення позитивного емоційного контакту впливає на успішність та якість як активного, так і пасивного опанування мовлення дошкільниками. Поява активного мовлення залежить також від своєчасного переходу дитини на новий рівень спілкування з дорослим. У зв'язку з цим виникає потреба в педагогічному стимулюванні пріоритетів дитини щодо спілкування з дорослим, у створенні спеціальних умов, зорієнтованих на формування мовленнєвої активності дошкільників.

Відтак мовлення дорослого мусить бути інтонаційно виразним, – передбачати прискорення, уповільнення темпу, наявність логічних акцентів, посилення та послаблення голосу та ін. Неабияку роль відіграє тут і позитивне, уважне, доброзичливе ставлення до дітей. Словом, виразність мовлення дорослого значно стимулює мовленнєву активність дошкільника. Саме тому дорослий повинен зацікавлювати дитину, створюючи та моделюючи ситуації спілкування, використовуючи ігрові прийоми навчання задля формування мовленнєвої активності дошкільника, стимулювання його до вербальної комунікації.

Результати експериментальних досліджень активізації мовлення дітей раннього віку, оприлюднені Т. Науменко, свідчать про те, що мовленнєва активність дітей третього року життя залежить від тривалості спілкування та зміни видів діяльності, у процесі яких безпосередньо здійснюється спілкування. Рівень мовленнєвої активності значно підвищується, на думку автора, у процесі нерегламентованого спілкування педагога з дітьми, при своєчасній зміні видів діяльності в залежності від інтересів дітей. Дослідниця підкреслює, що мовленнєвий розвиток дітей тісно пов'язаний із розвитком мислення, про що свідчить формування узагальнень, яке здійснюється більш ефективно, коли засвоєння назв предметів, явищ довкілля, їх якостей і ознак

входить до активної пізнавальної діяльності дошкільників, спирається на наочність із максимальним використанням сенсорної сфери дитини [176, с. 134]. Аналіз психолого-педагогічної й філософської літератури дає підстави твердити, що між мовленнєвою активністю та відповідною діяльністю, в межах якої вона формується, розвивається та виявляється, наявний діалектичний взаємозв'язок.

Проблема актуалізується, коли йдеться про формування мовленнєвої активності саме у процесі вивчення старшими дошкільниками іноземної мови. Ураховуючи результати аналізу та значущість фундаментальних і прикладних досліджень означених науковців, можна стверджувати, що більшість із них, здійснюючи роботу по розвитку мовлення в дошкільників, мали на меті активізацію мовленнєвої діяльності дітей. Але такий підхід не є повним. Оволодіння комунікативною компетенцією, мовленнєве виховання та розвиток дитини неможливі без її активної особистісної позиції, мовленнєвої активності, формування якої залежить від способів діяльності дітей. Найбільш ефективними є способи, що потребують залучення дошкільників до активної комунікативної діяльності.

Відтак мовленнєва активність є однією із численних форм загальної активності, відображенням потреб, що виникають у дитини відповідно до конкретних ситуацій спілкування.

Англomовна мовленнєва активність є відображенням потреб, що виникають у дитини відповідно до чинних проблемних завдань у змодельованих ситуаціях спілкування англійською мовою.

1.2. Навчання англійської мови як фактор активізації мовленнєвої діяльності старших дошкільників

1.2.1. Комунікативна компетенція як кінцева мета мовленнєвої діяльності дошкільників. Сучасні інтеграційні процеси,

входження України до Європейського освітнього простору, міжнародний обмін інформацією в різних галузях знань значною мірою впливають на підвищення статусу іноземної мови як важливого засобу комунікації. Концепція дошкільної освіти передбачає комплексне розв'язання питань розвитку мовлення дітей, серед яких важливе місце мусить посідати навчання іноземної мови. Особливої сьогочасності ця теза набуває у зв'язку з перенесенням терміну навчання іноземної мови з підліткового на старший дошкільний і молодший шкільний вік, що вважається сензитивним до оволодіння іншомовним спілкуванням. У сучасній освітній практиці України вивчення іноземної мови розпочинається в початковій школі з першого класу спеціалізованих шкіл та з другого – загальноосвітніх.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження свідчать про значні можливості дітей старшого дошкільного віку, особливий вплив навчання та виховання на всебічний розвиток особистості дитини, на сензитивність цього віку до засвоєння іноземної мови. На думку багатьох дослідників (Ш. Амонашвілі, Л. Божович, С. Боднар, С. Будак, І. Гарамова, В. Гінзберг, С. Гоздецька, Р. Ісаєва, Н. Какушадзе-Мдинарадзе, В. Плахотник, Т. Полонська, О. Рейпольська, С. Соколовська, З. Футерман, О. Ханова, Т. Шкваріна, Т. Чистякова, Палмер, Рерскі), досить легке опанування іноземної мови дітьми старшого дошкільного віку залежить від їх особистісних психофізіологічних особливостей. Сензитивним періодом навчання іноземної мови донині вважався старший дошкільний і молодший шкільний вік (шість та відповідно сім років). Але перенесення терміну навчання в початковій школі на один рік раніше закономірно викликає питання щодо вивчення можливостей опанування іноземної мови дітьми дошкільного віку.

Ураховуючи ці зміни в освітніх ланках, С. Соколовська стверджує, що нині перспективними стають проблеми формування особистості, яка поєднувала б у собі комунікативну компетентність; прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовленнєвої

діяльності; свідомо ставилася б до своєї мовної практики, несла б на собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі, яку творчий підхід і рівень творчої компетентності стимулювали б до вдосконалення мовлення, розвитку мовного смаку, до постійного відображення в мові світоглядно-суспільних, національно-культурних джерел і пошуків нових ефективних індивідуально-стильових засобів мовної виразності [240, с. 72]. Досліджуючи питання багатомовності в дошкільному віці, відомий психолог Л. Виготський стверджував, що діти в цей період опановують механізми мови, які керують породженням мовного висловлювання рідною мовою. Тому оволодіння англійською мовою повинне відбуватися шляхом певної корекції вже наявного механізму [68].

Навчання іноземної мови в дошкільних навчальних закладах має на меті формування найпростіших навичок усного мовлення на основі засвоєного лінгвістичного матеріалу, а також сприяння загальному розумовому розвитку старших дошкільників. Відповідно з'являється нагальна потреба в осмисленні нових завдань у сфері мовленнєвого розвитку старших дошкільників, тлумаченні суті понять мова та мовлення, мовна компетенція, мовленнєва компетенція, мовленнєвий розвиток, мовленнєва діяльність. Мова та мовлення поєднують і обслуговують всі інші види дитячої діяльності, що передбачає наявність певних знань, умінь і навичок – однієї з базисних характеристик особистості, її компетентності.

Новий тлумачний словник української мови потрактовує компетенцію як добру обізнаність із чим-небудь [183, с. 305]. Інші словникові джерела розглядають компетентність як володіння компетенцією, знанням, що дозволяють доходити певних висновків про щось. У свою чергу, «компетенція» визначається як коло питань, у яких певна особа володіє пізнанням, досвідом, як низка питань, у специфіці яких хтось добре обізнаний [237, с. 247]. Розглядаючи компетентність як комплексну характеристику особистості, А. Богуш зазначає, що вона акумулює в собі

результати попереднього психічного розвитку: знання, уміння, навички, креативність (здатність творчо розв'язувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки, конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль [28, 30, 31, 32, 35]. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні звертає увагу на те, що поняття компетентності певною мірою актуалізує зв'язок, який схематично можна зобразити умовним дробом, у числівнику якого – дитина, а в знаменнику – життя. Компетентність розглядається як особистісна, складна характеристика дитини, що засвідчує достатню її обізнаність, умілість, вправність у певному колі питань, тобто це особистісна якість [10]. Н. Шиліна трактує компетентність дошкільника як сформованість інтелектуальних операцій, довільну спрямованість діяльності, усвідомленість і значну мотиваційну насиченість [268, с. 47].

Мовленнєвий розвиток старшого дошкільника відображає розвиток його компетентності в соціальній взаємодії. Психічні досягнення мовленнєвої сфери виявляються через поведінку, свідомість і самосвідомість, ціннісні орієнтації, пов'язані з людиною. Повноцінний мовленнєвий розвиток, на думку С. Соколовської, сприяє появі різних видів спеціальних здібностей дитини, за умови, коли вона володіє здатністю до цього виду діяльності. Мовна компетенція має багато визначень. Так, А. Богуш кваліфікує її як засвоєння й усвідомлення мовних норм, що історично склались у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови [28, 30, 32, 35]. Розглядаючи мовну компетенцію, О. Божович визначає її як психологічну систему, що включає в себе два основних компонента – мовний досвід, набутий дитиною в процесі спілкування й діяльності, та знання про мову, засвоєні дітьми в процесі спеціально організованого навчання [37]. На думку багатьох дослідників (А. Богуш, Л. Калмикова, М. Львов, М. Пентиліук), мовну компетенцію слід розглядати в органічному взаємозв'язку з компетенцією мовленнєвою, що тлумачиться як поняття

комплексне, яке охоплює систему мовленнєвих умінь (вести діалог, сприймати, відтворювати й створювати усні, письмові монологічні, діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів, жанрів), необхідних дітям для спілкування у створених мовленнєвих ситуаціях.

Досліджуючи це питання, А. Богуш виокремлює в мовленнєвій компетенції дитини лексичну, фонетичну, граматичну, діамнологічну. Так, під лексичною компетенцією дослідниця розуміє наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, доречне вживання образних виразів, приказок, фразеологічних зворотів. Фонетичну компетенцію дослідниця розглядає як вимову всіх звуків рідної мови, звукосполучень згідно з орфоепічними нормами; має значення тут і наголос, і добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонemi; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу та ін.). Граматична компетенція тлумачиться як неусвідомлене вживання граматичних форм рідної мови відповідно до законів і норм граматики (рід, число, відмінок та ін.), наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних норм. Діамнологічна компетенція передбачає розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертатися з запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей [29].

Досліджуючи провідні фактори, що впливають на формування мовленнєвої компетенції в говорінні, О. Тарнопольський виокремлює фактор мовленнєвих навичок (перший з факторів, який впливає на розвиток здібності говорити іноземною мовою – наявність усно мовленнєвих фонологічних, лексичних та граматичних навичок певного рівня сформованості, що входять до мовного компонента комунікативної компетенції), фактор вмінь (стосується всіх складових іншомовної комунікативної компетенції, мовленнєвої компетенції зокрема; адже вміння говорити цілком залежать від сформованості мовленнєвих навичок, а вони входять до складу мовної компетенції); фактор сфер усного спілкування

(кожна сфера спілкування має свої специфічні мовні засоби, норми комунікативної поведінки, соціокультурні особливості, предметний зміст мовлення), фактор форми мовлення (різниця діалогічної та монологічної форми мовлення потребує різних систем вправ для навчання), фактор підготовленості / не підготовленості мовлення (не підготовленість поєднується з підготовленістю у будь-якому мовленнєвому акті, адже не може бути як цілком не підготовленого, так і цілком підготовленого мовлення) тощо [245, с. 14-19].

Результатом сформованості мовної та мовленнєвої компетенції повинна стати комунікативна компетенція, яку А. Богущ вважає комплексним застосуванням мовних і немовних засобів із метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціативність останнього [26, с. 17].

У методиці навчання іноземної мови здатність дітей спілкуватися, на думку С. Ніколаєвої, забезпечується формуванням іншомовної комунікативної компетенції, видами якої є мовна, мовленнєва та соціокультурна. Так, мовна компетенція розглядається як знання аспектів мови (граматика, лексика, фонетика, орфографія) та сформовані вміння володіння її аспектами. Мовленнєва компетенція відображає сформовані вміння володіння видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Соціокультурна компетенція складається з країнознавчої та лінгвокраєзнавчої. Країнознавча компетенція тлумачиться як знання дітей про культуру країни, мову якої вони вивчають, набуття відомостей з її історії, географії, економіки, державного устрою, традицій, звичаїв. Лінгвокраєзнавча компетенція передбачає оволодіння учнями особливостями вербальної та невербальної форм спілкування носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто формування системи уявлень про національно-культурні особливості країни [182, с. 14-16]. Виокремлення лінгвокраєзнавчої компетенції як складової частини змісту навчання зумовлюється тим, що в самій мові накопичуються факти та явища культури народу. Зазначимо, що

аналогічні знання належать до так званих фонових, характерних для мешканців конкретної країни. Між тим, вони незрозумілі й незнайомі, скажімо, туристам, через що виникають труднощі в процесі комунікації. До них відносять: безеквівалентні лексичні одиниці (pub, city), аббревіатури, назви явищ суспільного та культурного життя, імена історичних діячів, фонову лексику.

А. Богуш наголошує, що все життя дитини супроводжується різними видами діяльності, в процесі чого вона набуває певних знань, розвиває власну психіку [33, с. 132]. Мовленнєва діяльність є одним із видів пізнавальної діяльності. Теорію мовленнєвої діяльності досліджували такі вчені як Л. Виготський, Н. Жинкін, О. Леонтьєв, Л. Щерба та інші. З погляду лінгвістики, мовленнєва діяльність розглядається як один з трьох аспектів мови – нарівні з «психологічною організацією», «мовною системою», «мовним матеріалом», що охоплює суму окремих актів говоріння та розуміння (Л. Щерба). Із огляду на це, в лінгводидактиці виокремлюються такі види мовленнєвої діяльності, як говоріння, слухання, читання та письмо. У процесі говоріння та письма людина висловлює свої думки, а при аудіюванні й читанні – одержує мовленнєву інформацію, тобто сприймає і розуміє думки інших людей. Відповідно, говоріння та письмо називають продуктивними видами мовленнєвої діяльності, а аудіювання й читання – рецептивними. З іншого боку, аудіювання та говоріння об'єднують одна матеріальна основа – звукова система мови. Ці види мовленнєвої діяльності входять до усного мовлення. Матеріальною основою читання та письма виступає графічна система мови. Тому ці види мовленнєвої діяльності стосуються писемного мовлення. Наголосимо, що навчання дошкільників іноземної мови не ставить за мету ознайомлення з такими видами мовленнєвої діяльності, як читання та письмо. Це програмним змістом навчання дошкільників, визначеним Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні – державним нормативним документом.

Навчання видів мовленнєвої діяльності, як твердить М. Дем'яненко, повинно бути, з одного боку, диференційованим (зادля створення самостійно дієвих механізмів аудіювання та говоріння), в з іншого – комплексним. Адже в мовленні нерозривно взаємодіють такі аспекти, як фонетика, лексика та граматика. Усвідомлення процесів виникнення й сприйняття мовлення, наголошує автор, пов'язане з розумінням сутності мислення, співвідношення внутрішнього та зовнішнього мовлення. Внутрішнім мовленням людина користується тоді, коли розмірковує, зводячи свої думки до мовленнєвих формулювань. Іншими словами, воно має свою граматичну та стилістичну структуру, а також специфічну мовленнєву техніку. Основними ознаками зовнішнього мовлення, що виявляється при говорінні, виступають його озвученість, адекватність його структури ситуації спілкування та емоційна забарвленість. Опанування іноземною мовою здійснюється від зовнішнього мовлення до внутрішнього [91].

Із психологічного погляду, мовленнєва діяльність характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю й евристичним характером (Л. Виготський, О. Леонтьєв). Психолінгвістика тлумачить мовленнєву діяльність як цілком самостійну, зі специфічною мотивацією. Її компонентами є мовленнєві дії, що мають мету, підпорядковану загальній цілі діяльності; мовленнєві операції, які входять до складу інших – не мовленнєвих – діяльностей, мовленнєвий акт та мовленнєва ситуація [32, с. 134-135].

Розуміння змісту мовлення, на думку А. Богуш, залежить від характеру мовленнєвої діяльності мовця, від того, наскільки зрозуміло й чітко він висловлюється, від темпу, виразності мовлення, вміння виокремити головне, встановити контакт зі слухачем. Дітей слід учить не лише говоріння (активного мовлення), але й слухання. Із психофізіологічного боку активність мовлення обумовлюється ступенем володіння мовцем мовленнєвовимовним актом і мірою розуміння мовлення. Автор трактує мовленнєву активність не лише як здібність суб'єкта до певного комунікативного акту висловлювання,

але й як спроможність сприймати, тобто розуміти мовлення іншого. У цьому контексті відома дослідниця наголошує, що активізацію мовлення слід розглядати не тільки як результат формування та реалізації мовленнєвої активності в конкретному мовленнєвому акті, а й як процес розвитку мовленнєвих навичок до повного оволодіння мовною системою [32, с. 137-138].

Мовленнєва діяльність дошкільників відбувається в процесі слухання та говоріння. Пріоритет тут належить спілкуванню з дорослими задля забезпечення розвитку правильного зв'язного мовлення дітей відповідно до якісних психічних новоутворень досліджуваного вікового періоду, створення необхідних мовленнєвих ситуацій для реалізації видів і форм мовлення [240, с. 73]. Тісний взаємозв'язок і взаємозумовленість процесів розвитку мови й становлення діяльності знаходить своє вираження насамперед у тому, що зміна характеру мови призводить до зміни діяльності і, навпаки, цілеспрямована, чітко усвідомлювана діяльність удосконалює структуру мови за рахунок використання більш складних мовних форм (М. Жинкін, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін). Особлива увага проблемам навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку іноземної мови приділяється в працях таких учених, як О. Бігич, С. Боднар, С. Будаєв, І. Гарамова, О. Леонт'єв, Г. Матюха, В. Мухіна, В. Плахотник, Т. Полонська, О. Рейпольська, Т. Шкваріна та інші.

Таким чином, мовленнєва діяльність завжди має комунікативний характер. Розвиток мовленнєвої діяльності, формування її якісних характеристик реалізується в процесі мовленнєвого спілкування, що є елементом більш широкої, багатокomпонентної системи соціальної взаємодії членів суспільства. Поступове вдосконалення у дітей мовленнєвих умінь і навичок згодом усе більше впливає на процес спілкування, істотно його збагачує та вдосконалює.

1.2.2. Проблема білінгвізму дітей дошкільного віку в працях вітчизняних і зарубіжних учених. У дослідженнях багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів, лінгвістів значна увага приділяється з'ясуванню проблем засвоєння як рідної, так і іноземної мов; педагогічним умовам оволодіння мовами; психологічним особливостям дитячого віку [203, с. 12]; впливові спілкування на формування в дитини мовленнєвих навичок і умінь у рідній та іноземній мовах. У наукових розвідках порушувалися й різні методичні проблеми, як-от: визначення змісту навчання іноземної мови дітей дошкільного віку (М. Ляховицький, С. Наталііна, З. Футерман, Т. Шкваріна); методична інтеграція розвитку мови і навчання іноземної мови в умовах дитячого садка (Н. Яценко); використання мовних ігор на заняттях з англійської мови (О. Близнюк, О. Матецька, Л. Панова); створення комплексу вправ для навчання англійської мови в дитячому садку (Р. Дольникова, Т. Шкваріна); ігрове моделювання іншомовного спілкування (О. Близнюк, В. Бухбіндер, А. Понімачко); проектування ігрових ситуацій (М. Колкова, О. Негневицька, Є. Протасова, Н. Рибаківа); індивідуалізація навчання аудіювання на підготовчому етапі школи (О. Метьолкіна); індивідуалізація навчання іноземної мови (Г. Данилевська-Бабій, В. Кузовльов, С. Ніколаєва); взаємозумовленість мовної та немовної предметно-практичної діяльності, можливість використання інших видів дитячої діяльності в навчанні іноземної мови (І. Вронська) та ін.

У контексті досліджуваної проблеми вважаємо за потрібне звернути увагу на той факт, що до кінця дошкільного дитинства діти практично оволодівають рідною мовою. Саме тому знання педагогом усіх позитивних і негативних виявів розвитку мовлення рідною мовою допоможе навчанню дітей іноземної мови, засвоєння якої має багато спільного з опануванням рідної. У зв'язку з цим виникає проблема білінгвізму (двомовності), що досліджується багатьма вітчизняними й зарубіжними вченими (Р. Барсук, Б. Беляєв, А. Богущ, У. Ванрайх, Ф. Вернер, Л. Виготський, Н. Імедадзе,

Ю. Коваленко, В. Леопольд, М. Павлович, Е. Пулгрем, Ж. Ронже, А. Табуре-Келлер, М. Уест, В. Штерн, Л. Щерба, Т. Андерсон, Р. Арнолд, Р. Девіс, С. Ервін, В. Пенфільд). Білінгвізм кваліфікується як процес засвоєння одного коду на ґрунті первинного коду рідної мови. Названі та інші вчені вбачають основу успішного навчання дітей дошкільного віку іноземної мови саме в специфіці психофізіологічних можливостей зазначеної вікової категорії. Адже фізіологічна причина ефективного навчання іноземної мови полягає в тому, що в цей період мозок дитини має специфічну здатність до навчання мови, що зменшується з віком. Прибічники двомовності констатують наявність у дошкільному віці тяжіння до зіставлення, порівняння рідної та іноземної мов. Так, А. Богуш розглядає білінгвізм як володіння людиною двома мовами на рівні їх розуміння й вільного спілкування. Штучний білінгвізм, на думку вченої, створюється шляхом організованого й цілеспрямованого навчання дітей другої мови в умовах дошкільного навчального закладу на спеціальних заняттях із використанням відповідних методів навчання [29, с. 33-34]. У контексті навчання старших дошкільників іноземної мови можна говорити про опосередковану двомовність, прикметну тим, що мовець мислить однією мовою, перекладає думки другою, потім вимовляє.

Пластичність кори головного мозку (стосовно засвоєння мови), як вважає В. Пенфільд, у підлітковому віці поступово зникає, тому необхідно починати навчання другої мови якомога раніше [29, с. 103]. При вивченні іноземної мови створюється друга знакова система, основою якої стають нові нервові зв'язки. П. Гальперін, О. Кабанова, О. Леонт'єв стверджують, що повноцінного формування мовлення іноземною мовою неможливо досягти без передчасного засвоєння того, що становить специфіку мови загалом. Так, О. Леонт'єв вважає, що при опануванні іноземної мови немає потреби у створенні нової системи мовлення чи механізмів його виникнення. Адже вони вже існують, тому слід лише провести відповідну корекцію задля забезпечення перенесення умінь і навичок, сформованих у дошкільників у

сфері рідної мови. Таке перенесення можливе за умови створення певних умов і застосування ефективних методів навчання.

Важливу роль рідної мови в процесі навчання дошкільників іноземної заакцентовував З. Футерман. За спостереженнями дослідника, дошкільники при вивченні нового матеріалу іноземною мовою підсвідомо намагаються порівняти тільки-но почутий звук чи слово зі співзвучними в рідній мові. Це – яскравий приклад того, що діти, спираючись на вже відомий словниковий запас у рідній мові, прагнуть (тут уже виявляється першооснова аналітичного мислення) методом зіставлення наблизити іноземну мову до рідної [264]. Автор дійшов висновку, що при навчанні дошкільників іноземної мови надзвичайно важливо з самого початку вчити свідомого розмежування лексики рідної та іноземної мови. На слушну думку дослідника, ні в якому разі неможна погоджуватися із несвідомим (а подекуди – свідомим), хаотичним змішуванням іноземної та рідної мов у процесі навчання. [265, с. 43-46]. За умови відсутності постійного контролю з боку педагога, дорослих у ході вивчення дітьми іноземної мови, наголошує З. Футерман, мовленнєві відхилення, помилки закріплюються, поступово автоматизуються й відповідно призводять до виникнення «змішаного мовлення».

На погляд В. Артемова, організовуючи навчання дошкільників іноземної мови, слід пам'ятати, що кінцевим результатом тут повинне стати спілкування з іншими людьми, дорослими та однолітками, але не мислення цією мовою. На думку автора, мислення – суб'єктивне, а об'єктивним є те, про що мислить дитина. Тому, підкреслює В. Артемов, слід вчити дошкільників не мислити другою мовою, а вчити словозастосування, різноманітної семантики слів тощо [4]. Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дає підстави твердити, що дошкільний вік є оптимальним, сенситивним для опанування іноземної мови прямим методом, за умови відсутності усвідомлення її фонетики й граматики.

На думку В. Шебанової, раннє навчання дошкільників іноземної мови є правомірним, бо дає можливість гнучкого переходу до поглибленого її вивчення в початковій школі, дозволяє зберегти, розкрити позитивну мотивацію до подальшого оволодіння мовою. Дослідниця підкреслює, що при навчанні дітей зв'язного мовлення на іноземній мові необхідно ретельно визначати цілі та завдання, прийоми, форми конкретної роботи тощо. Основою навчання, зазначає автор, мусить стати принцип комунікативного навчання задля розвитку в дітей таких особистісних якостей, як бажання спілкуватися, вступати в контакт, уміння взаємодіяти в колективі однолітків. Тому педагог повинен бути мовленнєвим партнером, організатором спілкування дітей, виявляючи при цьому виваженість і толерантність до помилок, вміння співпереживати й радіти успіхам вихованців [267].

На думку більшості теоретиків і методистів (А. Богуш, О. Бігич, В. Скалкін), домінантним методичним принципом навчання іноземної (англійської) мови є принцип комунікативної спрямованості навчання. Саме він повною мірою відображає практичну мету такого навчання – опанування іноземної мови як засобом спілкування, володіння дітьми старшого дошкільного віку первинною комунікативною компетенцією. Дослідники (І. Верещагіна, Г. Рогова) зазначають, що вже на початковому етапі навчання іноземної мови діти повинні набути навичок користування нею задля найпростішого спілкування [222]. На цьому етапі комунікативну спрямованість необхідно здійснювати в усній формі з метою наближення процесу навчання до реальних умов, створення достатньо високої мотивації до вивчення іноземної (англійської) мови загалом. Комунікативна спрямованість має супроводжувати навчання всіх аспектів мови, опанування аудіювання й говоріння, мусить сприяти формуванню мовленнєвої активності старших дошкільників у процесі вивчення іноземної, зокрема англійської мови. Погоджуючись з думкою названих учених, С. Будак зауважує, що успішне оволодіння дошкільниками іноземною мовою без шкідливого впливу на їх організм і рідну мову неможливе без ретельного

вивчення анатоμο-фізіологічних і психологічних особливостей дітей та врахування їх у побудові варіативних технологій навчання [54]. О. Уланова, розглядаючи особистісні механізми, які впливають на мовленнєву діяльність дітей старшого дошкільного віку на заняттях з англійської мови, звертає увагу на те, що, зміцнюючи впевненість дитини в собі, не підвищуючи при цьому самооцінки, педагог створює необхідні умови для успішного вивчення іноземної мови. Позитивні уявлення про себе, як вважає дослідниця, активізують бажання дитини спілкуватися з однолітками, дорослими англійською мовою, що реалізується в процесі створених комунікативних ситуацій, де, як підкреслює автор, створюються умови для виконання різних завдань: побудова дітьми імпровізованих діалогів, опис проблемних картинок та ін. [253, с. 75].

Відтак, навчання іноземної мови мусить починатися після того, коли в дитини сформовані вміння свідомо оперувати фактами рідної мови. При опануванні рідної мови спочатку виформовуються елементарні механізми (складотворення), потім засвоюються вищі рівні мови, і лише згодом з'являється свідоме мовлення (при цьому останнє сприяє свідомому оперуванню мовними одиницями). Друга ж мова засвоюється, починаючи із операцій з нею, шляхом цілком свідомого добору відповідних засобів для автоматизації мовлення.

1.2.3. Зміст навчання англійської мови у програмах розвитку дітей дошкільного віку. Зміст навчання дітей дошкільного віку іноземної мови подано в загальнопедагогічних і тематичних програмах. Проаналізуємо їх. Завважимо, що із загальнопедагогічних програм тільки у програмах «Малютко» і «Дитина в дошкільні роки» подано зміст навчання дітей старшого дошкільного віку другої мови.

Так, у програмі «Малютко» запропоновано навчання української мови як другої в етнонаціональних дошкільних навчальних закладах, російської – в україномовних та іноземної мови. Зосібна, ставиться завдання навчання

дошкільників розумінню окремих слів, фраз іноземної мови, правильної вимови звуків у словах, вмінню відповідати на питання педагога, звертатися із запитаннями до дорослих і однолітків, брати участь у розмові, діалозі на запропоновану тему. Дітей вчать розуміти невеликі тексти, казки, вірші, відповідати на питання за картиною, складати невеликі розповіді-описи. Показниками рівня засвоєння іншомовних умінь і навичок старшими дошкільниками є такі: розуміння звертань до них іноземною мовою; вміння відповідати на поставлені запитання і звертатися із запитаннями іноземною мовою; брати участь у запропонованому діалозі відповідно до мовленнєвої ситуації; уміння розповісти про себе кількома простими реченнями іноземною мовою й відповісти на нескладні запитання за змістом картинки; вміння звертатися з проханням, виконувати прохання педагога; складати описові розповіді по іграшці, картині, за зразком і планом педагога [164]. Отже, відповідний розділ програми «Малятко» дає підстави твердити, що на початковому етапі навчання дітей іноземної мови переважає розвиток діалогічного мовлення. І лише на наступних етапах програма передбачає завдання, спрямовані на розвиток зв'язного монологічного висловлювання.

У програмі розвитку, навчання та виховання дітей «Дитина в дошкільні роки» для дітей старшого дошкільного віку в розділі «Розвиток особистості» пропонується прищеплювати елементарні навички усного мовлення іноземною мовою (розуміння та говоріння), сприяти набуттю дітьми лінгвістичних знань у галузі фонетичної, лексичної, частково морфологічної та синтаксичної будови іноземного мовлення; формувати комунікативні навички; готувати до подальшого усвідомленого засвоєння іноземної мови. В програмі визначено також показники компетенції дитини в опануванні іноземної мови: дитина ситуативно розуміє мовлення дорослого та інших дітей; виконує розпорядження під час гри або іншої діяльності; вміє формувати питання, відповідати на них, коротко описує предмети, розповідає вірші, лічилки, співає пісеньки [95].

У програмі здійснення дошкільної іншомовної освіти «Англійська мова для дітей дошкільного віку» Т. Шкваріної заакцентовано увагу на системному навчанні дошкільників англійської мови. Наведено детальний зміст формування основ англійської комунікативної компетенції, який розподілено за сферами (темами) спілкування («Давайте познайомимось», «Моя сім'я», «Тварини і птахи», «Їжа у магазині», «Іграшки. День народження», «Робочий день. Частина тіла», «Будинок. Меблі»). Запропонований програмний матеріал розподілено між заняттями за роками навчання (із вказівкою типу заняття, мовного матеріалу, мовлення, пісень, віршів та ігор). Авторка пропонує заняття у кількості чотирьох на тиждень, що в сумі складає 128 занять на рік. Окремим розділом представлено методичні рекомендації щодо забезпечення на основі ігрових методів (дидактична гра з розвитку англійського мовлення дітей на основі елементарної лексики дитячого спілкування, в якій дії дітей регулюються ігровими завданнями та ігровими правилами) та застосування різних типів занять (введення нового матеріалу, тренування у спілкуванні, практика у спілкуванні) інтересу дошкільників до навчання. Вчена детально розкриває дидактичну мету, характерну структуру, провідні методи, прийоми та засоби кожного із запропонованих типів занять. Особливого значення набувають додатки до програми, в яких наведено описи дидактичних ігор, літературні та музичні тексти англійських дитячих пісень, вірші, зразки шапочок-масок персонажів дитячих казок та список рекомендованої літератури [269].

У посібнику «Англійська мова для наймолодших (програма, методичні рекомендації, планування, розробки занять)» Т. Шкваріної розкрито принципи програми, мету та завдання навчання, структуру змісту програми, особливості організації та методики навчання дошкільників англійської мови, особливості контролю та оцінювання рівня сформованості навичок та вмінь дітей педагогом. Схематично наведено зміст формування основ англійської комунікативної компетенції із вказівкою теми спілкування та завдань навчання на два роки. Весь матеріал розподілено між заняттями.

Автор наводить календарно-річний план навчання англійської мови дошкільників, який також подано у схемі. В останній зазначено номер заняття, лексико-граматичні структури, фонетичний матеріал, мовлення, пісні, вірші тощо. Далі представлено тематичне планування занять. У додатках наведено приклади рецептивних, репродуктивних та продуктивних (творчих) ігор, а також літературні тексти англійських дитячих пісень та віршів [270].

На особливу увагу заслуговує навчальний посібник Т. Шкваріної “Заняття з англійської мови у дошкільному навчальному закладі (теорія і практика)”. Це змістовне й ґрунтовне видання, де висвітлюються теоретичні основи дошкільного навчання дітей англійської мови, розглядається специфіка планування цього процесу. Автор детально розкриває загальні лінгводидактичні принципи, методику й організаційні засади дошкільного навчання іноземної мови, надаючи особливої уваги його плануванню. Метою дошкільного навчання англійської мови Т. М. Шкваріна вважає сприяння повноцінному й своєчасному розвитку дитини, збагачення її інтелектуальної, вольової, емоційної, моральної, соціальної сфер у процесі оволодіння основами іншомовного спілкування. Дослідниця сформулює виховну, розвивальну, освітню та практичну цілі навчання дошкільників іноземної мови. Наголошується на тому, що саме розвивальна, виховна й освітня мета мають провідне значення у такому навчанні. Адже процес вивчення англійської мови має бути одним із чинників соціалізації дитини, сприяти розкриттю її особистого потенціалу, пов’язаного з урахуванням індивідуальних особливостей. Практична ж мета передбачає формування елементарної англомовної комунікативної компетенції дитини. Водночас дослідниця констатує, що освітні, виховні і розвиваючі цілі мають зреалізовуватися в процесі оволодіння дошкільниками практичними навичками й уміннями. Із-поміж комплексу завдань навчання Т. Шкваріна виокремлює створення умов для оволодіння первинною комунікацією. Аналізуючи зміст навчального матеріалу, слід зазначити, що саме на ґрунті

лексичних даних визначається граматичний і фонетичний зміст навчання. Автор наводить вимоги до рівня сформованості вмінь із аудіювання й говоріння (діалогічне та монологічне мовлення). Однак ці вміння не диференціюються за першим і другим роками навчання, хоча повинні передбачати певні ускладнення в аудіюванні та побудові монологічного й діалогічного висловлювань. У підрозділі “Навчання граматичного матеріалу англійської мови” дослідниця наводить визначену нею послідовність засвоєння дітьми дошкільного віку часів англійської мови: Present Continuous, Present Indefinite, Present Perfect, Past Indefinite, Future Indefinite [274].

В авторській програмі навчання англійської мови дошкільників О. Рейпольської представлено лінгвопсихологічну характеристику мовленнєвої діяльності та вікових особливостей дітей у зв'язку з їх навчанням англійської мови. Програмою передбачена робота з дітьми різних вікових категорій з різних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння (діалогічне та монологічне мовлення) – та різних аспектів мови (фонетика, лексика, граматики). Укладач визначає показники опанування англійської мови дітьми четвертого, п'ятого та шостого років життя. У програмі наведено й методичні рекомендації щодо організації та проведення занять із англійської мови в дошкільному навчальному закладі, представлено мовні формули для керівництва процесом навчання дітей педагогами, які не мають відповідної підготовки. Окремий розділ авторської програми – ігри для навчання дошкільників англійської мови, вірші, скороговки, загадки за визначеними темами [220].

Окремий розділ експериментальної «Програми розвитку дитини дошкільного віку» – «Навчання іноземної мови» наводиться у додатку. Остання відноситься до варіативного компонента дошкільної освіти. У розділі характеризується вікова специфіка оволодіння дитиною іноземною мовою (від народження до старшого дошкільного віку); визначається основна мета, завдання навчання; окреслюється його зміст в аспекті формування

мовленнєвої, мовної та соціокультурної компетенції. Основні теми спілкування розподілено за основними сферами життєдіяльності, з урахуванням чого побудована вся Програма («Люди», «Природа», «Культура», «Я сам»). Особливої уваги тут приділено питанням навчання іноземної мови в процесі організації життєдіяльності дітей та за результатами навчально-виховної роботи, міститься перелік кінцевих умінь дошкільників у таких видах мовленнєвої діяльності, як аудіювання (дитина розуміє ключові слова у вивчених лексико-граматичних структурах; впізнає вивчені загальнозживані слова з кожної теми спілкування; розуміє та реагує на загальнозживані у діалогічному спілкуванні фрази; розуміє та адекватно реагує на запитання, які вимагають відповіді «так/ ні» чи іншої нескладної відповіді; реагує на репліки педагога та дітей; сприймає розповідь педагога з 2-5 речень обсягом 3-4 слова кожне, яка супроводжується наочністю чи відеозаписом; розуміє вивчені пісеньки і віршики) та говоріння (в монологічному мовленні: здатність відрекомендувати себе, сказати про свій вік, місце проживання, назвати членів родини; дати наказ, команду; доречно вживати вивчені найбільш зживані лексико-граматичні структури; називати і демонструвати предмети, називати якості, числа; будувати фразу з трьох-чотирьох слів за зразком мовлення, потрібну для спілкування; в діалогічному мовленні: звертатися із запитаннями, проханням, давати команду з теми спілкування; відповідати на них, використовуючи зразки мовлення; реагувати реплікою на запитання, команду, прохання, звертання педагога, іншої дитини; вести діалог-розпитування; відтворювати на прохання пісеньки, віршики, лічилки; використовувати у мовленні жести, міміку, демонстрацію) [212].

Порівняльний аналіз різних програм навчання та виховання дітей старшого дошкільного віку дає можливість дійти певних висновків, зокрема: завдання щодо розвитку рідної мови у старших дошкільників у всіх програмах мають чимало спільного; навчання дітей старшого дошкільного віку іноземної мови передбачене як варіативна частина в програмах

«Малятко» та програмі розвитку «Дитина в дошкільні роки». Маємо на увазі, що вивчення іноземної мови в дошкільному віці не входить до базової частини, не є обов'язковим. Наявні авторські програми, що містять ґрунтовні рекомендації стосовно організації навчання дошкільників іноземної мови, не рекомендовані Міністерством освіти і науки України.

З метою визначення змісту діяльності педагога з навчання дітей старшого дошкільного віку англійської мови було проаналізовано відповідні навчально-методичні посібники. Мета цього – кількісно-якісна характеристика вправ, що забезпечують формування мовленнєвої активності на заняттях з англійської мови. Задля досягнення мети розв'язувалися такі завдання: встановити кількість репродуктивних і творчих вправ відповідно до загального числа мовленнєвих вправ, уміщених у навчальних посібниках; визначити практичну спрямованість вправ, що забезпечують формування мовленнєвої активності старших дошкільників.

Загальна кількість вправ, наведених у посібниках «Готуємось до школи» та «Англійська мова для молодших класів» – 316; 177 із них спрямовані на формування англійської мовленнєвої активності дошкільників. Вправи такого типу складають $\frac{1}{2}$ частини від загальної кількості запропонованих. Таким чином, аналіз посібників із навчання дошкільників англійської мови свідчить, що 73,4% мовленнєвих вправ від загальної їх кількості (130) – репродуктивні, спрямовані на відтворення мовленнєвих зразків, висловлювань тощо. 26,6% від загальної кількості мовленнєвих вправ (47) є творчими. У процесі виконання їх діти самостійно будують висловлювання різних рівнів в усній формі. Співвідношення кількості мовленнєвих вправ та загального числа запропонованих виражене здебільшого у вправах, спрямованих на формування англійської мовленнєвої активності (понад 50%). На наш погляд, таку ситуацію не можна вважати виправданою. Адже навчання дітей англійської мови мусить підпорядковуватися таким основним завданням: стимулювання розвитку навичок соціальної комунікації; прищеплення елементарних навичок усного мовлення англійською мовою

(аудіювання, говоріння); розвиток мовленнєвих здібностей тощо. Спираючись на результати проведеного аналізу, можна говорити про перевагу репродуктивних вправ, які складають 73,4% від загальної кількості досліджених. Тож, на нашу думку, при укладанні навчально-методичних посібників слід більше уваги приділяти творчим вправам, відсоток яких залишається низьким (26,6%). Ми також визначили типові варіанти завдань, рекомендованих авторами посібників для виконання дітьми.

Аналіз результатів свідчить про те, що найбільш розповсюдженим є завдання типу «Answer the questions», що передбачає відповідь дитини на запитання за зразком чи самостійно (творчо). Завдання такого типу становлять 49,7% від загальної кількості запропонованих дітям. Завдання типу «Tell about» складають 13% від загальної кількості, завдання типу «Describe...» та «Speak about...» – відповідно 8,5% і 7,9% від загальної кількості проаналізованих вправ.

Слід наголосити, що найбільш ефективними видами завдань з формування мовленнєвої активності дітей у процесі вивчення англійської мови є завдання типу «Speak about...», «Tell about» і «Describe...», однак відсоток використання таких вправ у посібниках невисокий. Говорячи про таке типове завдання, як «Answer the questions», що є найбільш уживаним у посібниках, слід зауважити: дитині старшого дошкільного віку легше відповісти на запитання, ніж самостійно, творчо вибудувати розповідь-опис. Отже, завдання такого типу необхідно розглядати як підготовчий етап до розв'язання репродуктивно-творчих завдань типу “Describe the picture (the man you see in the picture)”, “Tell about your family (your friend)”, “Speak about your friend (house you live in)” та ін.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, можна констатувати, що оволодіння старшими дошкільниками англійською мовою не лише розвиває їх індивідуальні мовленнєві здібності, але й створює передумови для подальшого засвоєння інших мов, виховує толерантне ставлення до носіїв інонаціональної культури, мови загалом. Отже, навчання

англійської мови в дошкільних навчальних закладах мусить спрямовуватися на набуття дітьми елементарних навичок і вмінь усного спілкування, на підвищення рівня їхньої мовленнєвої активності. Воно має підпорядковуватися чинній програмі виховання в дошкільних навчальних закладах, бути систематичним, організованим, урахувати загальні дидактичні та суто методичні принципи опанування дошкільниками англійської мови, провідним із-поміж яких вважається комунікативна спрямованість навчання.

1.3. Стан навчання дошкільників англійської мови в практиці роботи дошкільних навчальних закладів (констатувальний етап експерименту)

Як свідчать спостереження, особливої уваги потребує з'ясування стану практичної роботи з навчання дітей англійської мови в дошкільних навчальних закладах. Це дасть можливість визначити наявні недоліки і пріоритетні напрями такої роботи, створити модель навчання дітей англійської мови в умовах дошкільного навчального закладу. Із цією метою було проаналізовано десять навчальних планів педагогів (100%), які здійснюють навчання іноземної мови дітей в умовах дошкільних навчальних закладів, приватних гуртків, шкіл раннього навчання дітей, інших установ.

Перш, ніж проаналізувати навчальні плани, було визначено критерії, згідно з якими отримана інформація систематизувалась й узагальнювалась. Основні критерії оцінювання планів:

- вказівка на рік (півріччя) навчання певної вікової категорії дітей;
- розподіл лінгвістичного матеріалу з урахуванням двох основних видів мовленнєвої діяльності дошкільників англійською мовою – аудіювання та говоріння;
- розподіл навчального матеріалу з аудіювання із відповідною диференціацією на мовний та мовленнєвий матеріал;

- розподіл лінгвістичного матеріалу, запропонованого для активного мовлення, на фонетичний, лексичний та граматичний;
- наявність чіткої тематичної диференціації мовного матеріалу, взаємозв'язок і логічна послідовність запропонованих навчальних тем;
- наведення римувань, віршів, пісеньок для розучування дітьми за запропонованими темами;
- урахування планом окремих навчальних занять для практичного відпрацювання лінгвістичного матеріалу.

Отриману інформацію узагальнено та наведено в таблиці 1.1

Таблиця 1.1

Аналіз навчальних планів з англійської мови

Критерій	№ навчального плану									
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10
вказівка на рік (півріччя) навчання певної вікової категорії дітей	+	+	-	-	-	+	-	+	+	-
розподіл лінгвістичного матеріалу з урахуванням двох основних видів мовленнєвої діяльності дошкільників англійською мовою – аудіювання та говоріння	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+
розподіл мовного матеріалу з аудіювання із відповідною диференціацією на активне та пасивне мовлення	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
розподіл лінгвістичного матеріалу, запропонованого для активного мовлення, на фонетичний, лексичний та граматичний	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-
наявність чіткої тематичної диференціації мовного матеріалу, взаємозв'язок і логічна послідовність запропонованих навчальних тем	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-

Продовження таблиці 1.1

наведення запропонованих для розучування дітьми римувань, віршів, пісенок за запропонованими темами	-	+	+	-	-	+	-	-	-	+
урахування планом окремих навчальних занять для практичного відпрацювання лінгвістичного матеріалу	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+

Як бачимо з таблиці, лише половина (50%) проаналізованих планів навчання дошкільників англійської мови містять вказівку на півріччя та вікову категорію вихованців, бо часто раннє навчання дітей іноземної мови розпочинають у 4–5 років, застосовуючи той самий план. Лише 40% планів містять графи «говоріння» та «аудіювання». Інші 60% загалом не містять диференціації мовного матеріалу за видами мовленнєвої діяльності.

Ще одним помітним недоліком вважаємо практичну відсутність розподілу лінгвістичного матеріалу, що пропонується для засвоєння дітьми, на активний і пасивний словник. На наш погляд, цей критерій є надзвичайно важливим, оскільки з навчального плану повинно бути зрозумілим, які саме лексико-граматичні структури діти будуть вимовляти, а які лише сприймати на слух і розуміти. Жоден із проаналізованих навчальних планів не відповідає цьому критерію.

Лише в 20% планів лінгвістичний матеріал, запропонований для говоріння, розподілено за трьома аспектами (фонетика, лексика, граматики), що значно полегшує користування планом. Так само, в 20% навчальних планів спостерігається чіткий, логічний взаємозв'язок тем, їх послідовність від заняття до заняття. 40% планів містять вірші та римування за запропонованими темами (в спеціально відведених графах). Інші 60% мають загальний перелік відповідних римувань, що, на наш погляд, утруднює роботу з планом. Зазначимо, що лише 30% проаналізованих навчальних планів передбачають окремі заняття на закріплення матеріалу, його практичне відпрацювання. Інші 70% таких занять не передбачають. Отже, аналіз навчальних планів педагогів дає підстави для створення висновку щодо потреби розробки більш детального й зручного в користуванні календарно-тематичного плану навчання старших дошкільників іноземної

(англійської) мови, зорієнтованого на максимальну активізацію мовлення дітей.

Для одержання більш вичерпної інформації про стан навчання дошкільників англійської мови було проведене анкетування вихователів дошкільних навчальних закладів на предмет з'ясування їхнього ставлення до цієї проблеми. Анкета містила 3 запитання (додаток А). Отримані дані фіксувалися протокольню. В опитуванні взяли участь 48 вихователів (100%) дошкільних навчальних закладів. Слід відзначити, що 96% (46 осіб) респондентів висловили своє позитивне ставлення до навчання англійської мови дітей старшого дошкільного віку, мотивуючи це потребою формування бази, необхідною дитині для подальшого навчання в початковій школі. Траплялись і такі пояснення позитивної відповіді: «Це нині актуально й модно», «Це не зашкодить». Отже, байдужих до цієї проблеми не було. Тим часом 4% вихователів (2 особи) вважають навчання англійської мови справою загальноосвітньої школи, а не дошкільного навчального закладу.

На запитання щодо вивчення англійської мови в дошкільному навчальному закладі як обов'язкового предмета більшість 68% (33 особи) відповіла позитивно, пояснюючи це нагальною необхідністю охоплення всіх дітей, а не окремих груп, як це часто буває. Вихователі вбачають розв'язання цього питання через уведення англійської мови в систему занять, прийняття у штат дошкільного навчального закладу фахівця, який мав би відповідну освіту.

Наступним етапом роботи було проведення опитування батьків дітей, які відвідують дошкільні заклади. Його метою було виявлення ставлення батьків й ступеня їхньої зацікавленості в навчанні дітей англійської мови. Анкета для батьків містила 4 запитання (додаток А); усі відповіді фіксувалися протокольню; кількість респондентів – 162 особи (100%).

Відповіді батьків на запитання щодо необхідності навчання англійської мови дітей старшого дошкільного віку були переважно позитивними (98% – 159 осіб). Пояснювалося це тим, що знання англійської мови – саме на часі;

воно – одна з умов загального розвитку й подальшого становлення особистості дитини. 2% респондентів (3 особи) вважають, що навчання будь-якої іноземної мови в дошкільному закладі не є доцільним, оскільки відповідні знання дитина здобуває в школі.

На запитання, чи бажають батьки, щоб їхня дитина вивчала англійську мову в дошкільному навчальному закладі, переважна більшість респондентів (96% – 155 осіб) відповіла ствердно. 3% опитуваних (5 осіб) відповіли, що вони не проти й цілком задоволені програмою мовленнєвої підготовки дітей, запроваджуваною дошкільним навчальним закладом. 1% респондентів (2 особи) не вважають цю роботу потрібною, позаяк вона займає вільний час дітей і потребує занять удома.

Відповіді на наступне запитання (про оптимальний вік дитини для оволодіння англійською мовою) показали, що 88% респондентів (143 особи) вважають раннє навчання англійської й загалом іноземних мов цілком доцільним, сенситивним (називається здебільшого 4-річний вік). 12% респондентів (19 осіб) назвали старший дошкільний вік найбільш оптимальним для навчання англійської мови. Пояснюється це тим, що дитина вже на достатньому рівні володіє рідною мовою, її нормами, що значно полегшує вивчення іноземної.

Отже, дані анкетування батьків і вихователів засвідчили переважно позитивне ставлення, зацікавленість респондентів у навчанні дошкільників англійської мови. Умотивовується це актуальністю проблеми, її помітною важливістю, позитивним впливом на загальний інтелектуально-культурний розвиток дитини. Спираючись на отримані дані, в подальшому експериментальному навчанні старших дошкільників англійської мови ми завважуємо підстави для створення необхідних педагогічних умов, що забезпечуватимуть достатній рівень розвитку англійської мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку.

1.4. Критерії сформованості мовленнєвої активності старших

дошкільників у процесі опанування англійської мови

На початку експериментальної роботи здійснювався констатувальний етап експерименту. Його мета – виявити рівень мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання англійської мови.

У ході його проведення використовувалися такі методи: педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, діагностування, метод незалежних експертних оцінок, якісний та кількісний аналіз, математичні методи обробки даних педагогічного експерименту. У зв'язку з цим зауважимо, що методи педагогічного дослідження сприймаємо як сукупність прийомів, операцій, спрямованих на вивчення педагогічних явищ і розв'язання наукових проблем навчально-виховного характеру. Вважаємо доцільним конкретизувати зміст використаних нами методів.

Метод педагогічного спостереження застосовувався в природних умовах ігрової та навчальної діяльності дітей. Фіксація результатів спостережень передбачала попереднє опанування засобів і прийомів реєстрації фактів (магнітофон, протоколи, щоденник спостережень тощо). Ефективність використання методу значно підвищилася в поєднанні його з бесідою, інтерв'юванням та анкетуванням. Слід зауважити, що ефективність бесід та інтерв'ю залежала від чіткості поставленої мети й кола основних і допоміжних питань.

Під час бесід здійснювалось особисте спілкування згідно зі спеціально складеною програмою. Особливістю використання бесіди була можливість експериментатора в процесі змінювати зміст запитань у відповідності до одержаних відповідей.

Використання анкетування теж суттєво сприяло здобуттю необхідних відомостей про вихованців. Йдеться про набір запитань, кожне з яких логічно було пов'язане з основним завданням здійснюваного дослідження. Щодо складених анкет, аналіз яких подається нижче, слід заакцентувати чіткий зміст формулювань запропонованих питань. Нами було використано відкриті

анкети; суб'єкти педагогічного експерименту повинні були самі сформулювати відповідь на запитання. При так званому закритому анкетуванні респонденти обирали один із запропонованих варіантів відповідей.

Саме ці методи дали змогу відносно оперативно визначити рівень розвитку дитини, її відповідність певному середньому рівневі, встановленому для дітей даної вікової групи, як і відхилення від цього рівня у той чи інший бік. На загал же, діагностичні методи виявилися продуктивними в цьому дослідженні.

У педагогічному дослідженні також було застосовано метод якісного та кількісного аналізу насамперед із огляду на його універсальні можливості щодо розгляду явищ і процесів педагогічної діяльності в їх найскладніших модифікаціях, виокремлення найбільш суттєвих ознак, особливостей, зв'язків та відношень, встановлення закономірностей їх розвитку. Сукупність вищезазначених методів, їх взаємодоповнення дали змогу здобути більш об'єктивні дані.

Констатувальний етап експерименту проводився в п'яти дошкільних навчальних закладах міст Маріуполя (№№ 47 (експериментальний), 141, 142 (контрольний), 160 (експериментальний), 165 (контрольний)) Загальна кількість дітей, що брали участь у ньому – 96 (6-й рік життя), батьків – 162, вихователів – 48. Серед дітей, які брали участь у констатувальному етапі експерименту, було визначено дві групи – експериментальну (ЕГ) та контрольну групи (КГ).

Експеримент передбачав роботу із суб'єктами, які брали участь у навчально-виховному процесі: діти, їхні батьки, вихователі, завідувачі та методисти дошкільних навчальних закладів. У процесі організації й проведення констатувального етапу експеримента здійснювалися систематичні спостереження за ходом роботи, що сприяло посиленню контролю, управлінню педагогічною взаємодією зазначених суб'єктів навчально-виховного процесу.

Спираючись на дані, репрезентовані в попередніх дослідженнях структури активності загалом, у мовленнєвій активності можна визначити три критерії формування цієї якості – мотиваційний, змістовий і вольовий.

Сутність цих критеріїв розглядається нами як основні показники сформованості мовленнєвої активності дошкільників. Мотиваційний критерій визначається бажанням спілкуватися англійською мовою, позитивним ставленням дошкільників до спеціальних занять, розвитком пізнавального інтересу, прагненням дітей до вивчення англійської мови.

Змістовий критерій ідентифікується із розумінням змісту англійської лексики, опануванням англійських лексико-граматичних навичок, логічною послідовністю у складанні діалогічного та монологічного висловлювань англійською мовою.

Вольовий критерій пов'язаний із наполегливістю у розв'язанні поставлених англійською мовою завдань, розвитком самооцінки та самоконтролю, виявами ініціативи. Названі критерії формування мовленнєвої активності старших дошкільників у процесі вивчення англійської мови та основні їх показники наводяться в додатку Б.

У межах кожного критерію до відповідного показника рівня сформованості англійської мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку було розроблено завдання, що забезпечує вірогідність отриманих даних.

Так, із метою з'ясування специфіки мотиваційного критерію було запропоновано такі завдання:

- 1) організація та проведення дидактичної гри «Відгадай, чого не стало?» на отримання дітьми внаслідок гри фішок (заохочення);
- 2) пропонування дошкільникам серії картинок, де зображено певні види діяльності дітей, зосібна, – вивчення ними англійської мови (діти повинні обрати картинку із зображенням діяльності, якою їм хотілося б зайнятися);

3) читання казки «Чому зайці взимку білі шубки носять» з метою визначення мотивації дітей.

Для вивчення особливостей змістового критерію було розроблено такі завдання:

1) педагог називає предмет, а дитина обирає із запропонованих картинок ту, яка відповідає його назві;

2) організація та проведення дидактичної гри «Вгадай, що зникло?» (педагог ховає якусь іграшку, поки діти рахують із заплющеними очима; згодом вони повинні її назвати, використовуючи відповідну граматичну структуру);

3) розігрування експериментальної ситуації: дидактична гра «Магазин іграшок» (дитині пропонують прийти до магазину, купити іграшку, й описати її).

Задля з'ясування провідних ознак вольового критерію було розроблено такі завдання:

1) завдання на графічне продовження візерунка;

2) тест незакінчених речень (10 речень);

3) створення життєвої ситуації спілкування з метою визначення сформованості ініціативи в дітей старшого дошкільного віку.

Логіку побудови констатувального етапу експерименту наведено на рисунку 1.1.

Розглянемо основні етапи роботи під час проведення констатувального етапу експерименту. На його початку з усіма дітьми було проведено бесіду, що сприяла створенню доброзичливих стосунків між експериментатором та дошкільниками.

Мотиваційний критерій

Для ефективного навчання, розвитку дитини важливо усвідомлювати, які мотиви домінують у її мотиваційній сфері – ігрові чи навчальні. Адже за умови слабкого розвитку навчальної мотивації дитина може не сприймати

навчальних завдань, що ставляться перед нею. Загальна кількість обстежуваних дітей, які вже вивчають англійську мову в гуртках чи профільних групах при дошкільних навчальних закладах, дорівнювала 96 (100%). З них 45 дітей експериментальних груп та 51 – контрольних.

Показник: бажання спілкуватися англійською мовою, позитивне ставлення дошкільників до спеціальних занять

Експериментальне завдання – дидактична гра «Відгадай, що зникло?» .

Мета: з'ясувати міру зацікавленості дітей грою на англійській мові, бажання дошкільників спілкуватися нею.

Матеріал: м'які іграшки тварин, назви яких дітям вже знайомі (кішка, собака, порося, лисиця, півник, курча, ведмідь, заєць, рибка, мишка, вовк); набір заохочувальних фішок.

Процедура виконання: вихователь пропонує дитині уважно (впродовж 30 секунд) подивитися на іграшки тварин, назви яких їй уже відомі, потім відвернутися і порахувати від 1 до 5 англійською мовою. Поки дитина рахувала, експериментатор ховав одну з іграшок. Згодом ігрок повинен був назвати іграшку, якої не стало (теж англійською мовою). За правильну відповідь дитина отримувала заохочувальну фішку. Гра проводилася 10 разів із кожною дитиною індивідуально. Слід зазначити, що перед проведенням цієї та всіх наступних ігор експериментатор чітко пояснював дитині правила.

Визначення рівня сформованості мовленнєвої активності старших дошкільників у процесі вивчення англійської мови на етапі констатувального експерименту

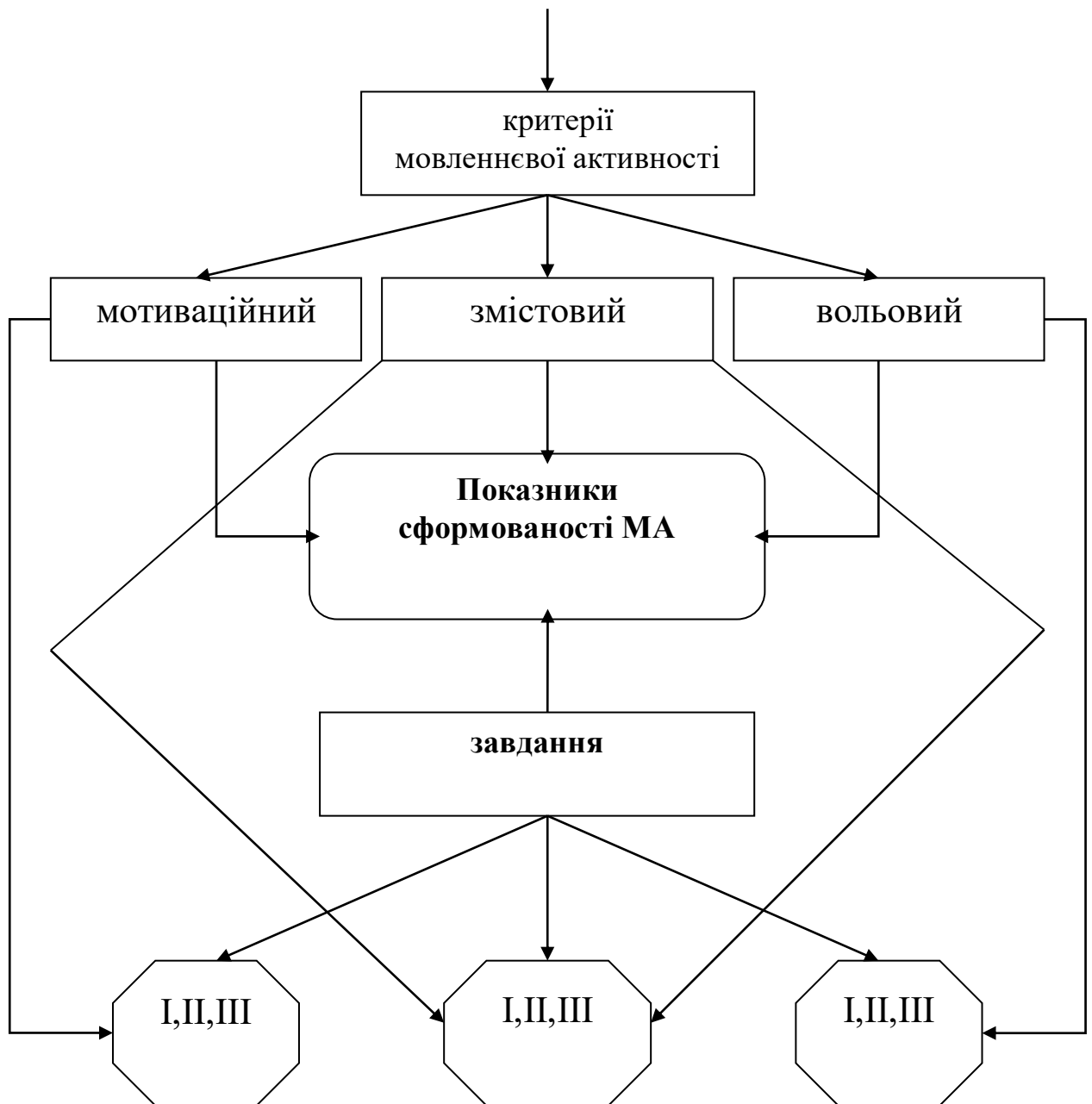


Рис. 1.1 Визначення рівня сформованості мовленнєвої активності старших дошкільників у процесі вивчення англійської мови на етапі констатувального експерименту.

Показник: розвиток пізнавального інтересу

Пізнавальний інтерес є формою вияву пізнавальних потреб людини. Тож дітям пропонувалося виконати експериментальне завдання: пограти в гру «Що тобі подобається робити?»

Мета: визначення рівня пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку.

Матеріал: серія з 12 картинок із зображеннями різних видів діяльності – ігрової, трудової та навчальної (грати іграшками, їсти, дивитися телевизор, малювати, вивчати англійську мову, читати книжку, писати в зошиті, навчатися в школі, поливати квіти, прибирати кімнату, спати, купатися в морі).

Процедура виконання: експериментатор пропонує дитині пограти в гру «Покажи, що тобі подобається робити!». Діти повинні роздивитися картинки, а після пояснення вихователем їх змісту – відібрати 4 із них, де зображено діяльність, якою вони хотіли б займатися (або їм це подобається).

Показник: прагнення дошкільників до вивчення англійської мови

Експериментальне завдання – штучно створена ситуація.

Мета: визначення переважання пізнавального чи ігрового мотиву дітей.

Матеріал: іграшки.

Процедура виконання: робота проводилася індивідуально з кожною дитиною. Дошкільника запрошували в кімнату, де на столі лежали прості, не дуже привабливі іграшки, і пропонували впродовж 2-3-х хвилин погратися з ними. Потім педагог кликав дитину до себе й пропонував їй прослухати цікаву казку з англійською лексикою, що була дітям уже знайома («Казка про годинник і глиняний горщик»). У найцікавішому місці читання обривалося й експериментатор запитував дитину, що в цей момент їй більше хотілося б: пограти з іграшками чи дослухати казку до кінця. Зміст казки наведено в додатку В.

Змістовий критерій

Досліджуючи змістовий критерій формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі вивчення англійської мови, було проведено серію дидактичних ігор на визначення особливостей розуміння й

опанування лексико-граматичних структур, а також з'ясування рівня логічної послідовності в складанні діалогічного та монологічного висловлювання у процесі оволодіння англійською мовою.

Показник: розуміння змісту англомовної лексики

Експериментальне завдання – дидактична гра «Покажи, що ти почув».

Мета: визначити особливості розуміння дітьми старшого дошкільного англомовної лексики на слух.

Матеріал: роздатковий матеріал у вигляді 10 картинок з тем «Іграшки та тварини», «Фрукти й овочі».

Процедура виконання: зміст гри полягає в тому, щоб дитина на слово педагога (вихователя) відповіла показом відповідної картинки. Перед початком гри дитина отримувала чітку інструкцію від експериментатора: «Зараз я буду вимовляти назви вже знайомих тобі іграшок, тварин, фруктів чи овочів. Ти повинен уважно мене слухати. Після кожної назви я зупинятимусь, а ти за вказівкою, – показуєш ту картинку, яка, на твою думку відповідає цій назві». Із метою ускладнення завдання експериментатор у процесі гри вимовляв і ті назви, які дітям вже відомі, але на які не було відповідної картинки.

Показник: опанування англомовних лексико-граматичних навичок

Експериментальне завдання – дидактична гра «Хто сховався?».

Мета: вивчення наявності лексико-граматичних навичок в усному англомовному мовленні.

Матеріал – демонстраційний; 10 іграшок тварин, назви яких дітям уже відомі.

Процедура виконання: іграшки було виставлено перед дитиною
Інструкція: «Уважно подивися на іграшки. Потім, за вказівкою, треба відвернутися й уголос порахувати до 5. Після цього (також за моєю вказівкою) – повернешся і назвеш ту іграшку, яку я встигну сховати. Наприклад, треба сказати: «Це – киця / It is a cat», «У мене є киця / I have a

cat». Гра проводилась з кожною дитиною індивідуально; участь у грі брали всі діти.

Показник: логічна послідовність складання діалогічного та монологічного висловлювань англійською мовою

Експериментальне завдання – рольова гра «Магазин іграшок».

Мета: з'ясування специфіки побудови діалогічного та монологічного висловлювання англійською мовою.

Матеріал: створений «куточок продавця», іграшки тварин, назви яких уже знайомі дітям, гаманці зі штучними грошима.

Процедура виконання: На столі виставлено добре знайомі дитині іграшки тварин. Роль продавця (seller) виконував експериментатор, покупець (buyer) – дитина. Інструкція: «Спочатку слід привітатися з продавцем, потім попросити в нього ту іграшку, яка тобі сподобалась, і запитати, скільки вона коштує. Після здійснення покупки треба подякувати продавцеві і попрощатися з ним. Згодом – розповісти про куплену іграшку: як вона називається, якого розміру та кольору, подобається чи ні». Експериментатор наводив приклад ведення діалогу покупця з продавцем і подальшого опису іграшки дитиною. Алгоритми ведення діалогу та опису іграшки дитиною наводяться нижче.

Алгоритм ведення діалогу:

	Англійська мова	Українська мова (переклад)
Buyer (покупець):	«How do you do!»	<i>Здрастуйте!</i>
Seller (продавець):	«How do you do!»	<i>Здрастуйте!</i>
Buyer:	«Give me a cat, please!»	<i>Дайте мені котика, будь ласка!</i>
Seller:	«Please!»	<i>Будь ласка!</i>

Buyer:	«How much does it cost?»	<i>Скільки він коштує?</i>
Seller:	«It costs 5 dollars.»	<i>Він коштує 5 доларів.</i>
	Дитина рахує вголос англійською мовою, імітуючи розрахунок з продавцем.	
Seller	«Take it!»	<i>Візьміть!</i>
Buyer	«Thank you! Good-bye!»	<i>Дякую! До побачення!</i>
Seller	«Good-bye!»	<i>До побачення!</i>

Алгоритм опису іграшки дитиною (монологічне висловлювання):

Англійська мова	Українська мова (переклад)
It is a cat. It is small. It is grey.	<i>Це кішка. Вона маленька. Вона сіра.</i>
I like it.	<i>Вона мені подобається.</i>

Вольовий критерій

Завважимо, що розвиток волі ґрунтується на базі свідомої поведінки, органічно пов'язаної з процесом формування особистості. Одним із показників мовленнєвої активності є вияв у дітей вольових якостей – самооцінки, самоконтролю, наполегливості, ініціативи.

Показник: наполегливість у розв'язанні поставлених англійською мовою завдань

Експериментальне завдання – тест на графічне продовження візерунка.

Мета: визначення сформованості наполегливості, самоконтролю у дітей старшого дошкільного віку.

Матеріал: аркуші паперу в клітину за кількістю обстежуваних дітей.

Процедура виконання: на кожному з аркушів було поставлено 2 крапки на відстані 7 клітин одна від одної (по вертикалі) (додаток Д). Робота проводилася з кожною дитиною індивідуально. Одержані дані фіксувалися протокольно. Експериментатор давав дитині олівець і пояснював: « Я буду говорити англійською мовою, в який бік і на скільки клітин провести лінію.

Проводити слід лише ті лінії, про які я буду казати, і тільки на одну клітину. Провівши лінію, слід почекати, поки я скажу, куди спрямовувати наступну лінію. Кожну нову лінію починай там, де закінчилася попередня, не відриваючи олівця від паперу. Будь дуже уважний!». Перше завдання було тренувальним. Педагог пропонував пригадати назви команд англійською мовою, а в разі розуміння дітьми завдання починав тест. Коли дії дитини не відповідали змісту, експериментатор підказував, виправляв допущені помилки. При виконанні наступних завдань такий контроль знімався. Під час проведення тесту експериментатор робив тривалі паузи, щоб дошкільники встигли закінчити попередню лінію. Напрямою проведення лінії педагог називав англійською мовою. Зазначимо, що використовувана лексика була дітям уже знайома.

Перед тим, як розпочати тестування, експериментатор нагадував дитині, де в неї права рука, де ліва. На самостійне продовження візерунку надавалося 1,5 – 2 хвилини. Наступна інструкція орієнтовно була такою: «Тепер постав олівець на наступну крапку. Увага! Почали! Up! (угору). Right! (праворуч). Up! (угору). Right! (праворуч). Down! (униз). Right! (праворуч). Down! (униз). Right! (праворуч). Далі продовжуй малювати візерунок самостійно!».

Показник: розвиток самооцінки та самоконтролю

Експериментальне завдання – тест незакінчених речень.

Мета: визначити характер розвитку самооцінки в дітей старшого дошкільного віку та їх ставлення до власних здатностей.

Процедура виконання: тест, запропонований В. Міхалом, що є модифікацією тесту Сакса SSCT для дітей. Наведений у дослідженні варіант тесту змінено (скорочено до 5 речень) й адаптовано для дітей старшого дошкільного віку. Тест проводився індивідуально з кожною дитиною в усній формі. Відповіді дітей фіксувалися в індивідуальних протоколах. Процедура проведення тесту була такою. Дитині надавалася інструкція такого змісту: «Я хочу запропонувати тобі ось таку гру. Я буду називати початок речення рідною мовою, а ти – закінчувати його. Тепер – увага! Відповідати треба

швидко і кожен раз те, що прийде на розум першим, і так, щоб речення було закінчене за змістом. Перш ніж почнемо грати, можна трохи потренуватися. Наприклад, я кажу початок речення – *Кожного ранку...*». Після такого тренування експериментатор заохочував дитину, якщо вона все зрозуміла, а коли ні – нагадував інструкцію ще раз. Зміст запропонованого тесту наведено в додатку Е.

Показник: вияви ініціативи

Експериментальне завдання: життєва ситуація «Незнайоме місто».

Мета: з'ясувати вияви та рівень сформованості в дітей старшого дошкільного віку ініціативи.

Процедура виконання: дитині пропонувалося уявити себе в центрі столиці Великої Британії Лондоні, де вона ніколи не була. Інструкція експериментатора: «Уяви, що зараз ти знаходишся в Лондоні – великому, гарному місті, що є столицею Великобританії, мову якої ти вивчаєш. Усюди їздять машини, ходять люди, які розуміють лише англійську мову. Ти стоїш посеред вулиці, не знаючи, як пройти до магазину іграшок. Що ти будеш робити?». Відповіді дітей фіксувалися в індивідуальних протоколах.

Отже, визначена структура формування мовленнєвої активності старших дошкільників у процесі навчання англійської мови, зокрема, критерії формування цієї якості, показники сформованості кожного з них, дібрані завдання (відповідно до кожного показника) та детальний опис процедури їх виконання дають можливість простежити логіку проведення педагогічного експерименту на етапі констатації, зробити детальний аналіз здобутих результатів.

Висновки до першого розділу

1. Як свідчить аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, мовленнєва активність є одним із різновидів загальної активності, відображенням виникаючих у дитини потреб відповідно до конкретних ситуацій спілкування.

2. Формування мовленнєвої активності у старших дошкільників залежить від їх бажання розв'язати поставлене мовленнєве завдання, від наявності потреби здійснювати мовленнєву діяльність, на що помітно впливає мотивація, заохочення дитини до мовленнєвого акту. У процесі формування мовленнєвої активності дошкільників важливого значення набуває вміння дорослого впливати не лише на мовленнєву діяльність, але й на емоційно-психологічну сферу дітей.

3. Здатність людини спілкуватися в одному або кількох видах мовної діяльності – особлива якість мовленнєвого розвитку особистості, набута в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання, – є комунікативною компетенцією, що виступає результатом сформованості мовної та мовленнєвої компетенції і розглядається як одна з умов реалізації комунікативного спрямування процесу навчання дошкільників англійської мови.

4. Аналіз сучасних досліджень, пов'язаних із навчанням дошкільників англійської мови, дав змогу сформулювати певні вимоги до організації такого навчання: мова мусить засвоюватися дитиною свідомо; навчання не повинне перетворюватися на імітативний процес; діти мають засвоїти англійську мову як засіб спілкування; всі компоненти навчання (добір і подача лінгвістичного матеріалу, методи та прийоми його реалізації) необхідно підпорядковувати комунікативній меті. Навчання англійської мови повинне мати не лише навчальний, а й розвиваючий характер; диференціація та індивідуалізація навчання спрямовуються на

максимальну реалізацію індивідуальних здібностей кожної окремої дитини, на формування її мовленнєвої активності.

5. Теоретичні узагальнення з досліджуваної проблеми, аналіз і уточнення змісту навчання англійської мови, передбаченого державними програмами виховання дітей, характеристика особливостей мовленнєвого розвитку старших дошкільників стали теоретичним підґрунтям подальшої розробки моделі, експериментальної програми та методики формування мовленнєвої активності старших дошкільників у процесі навчання англійської мови.

6. Порівняльний аналіз деяких програм навчання і виховання старших дошкільників дав підстави для таких висновків: завдання щодо розвитку рідної мови старших дошкільників мають багато спільного; навчання дітей цієї вікової категорії іноземної мови передбачене як варіативна частина в програмах «Малятко», «Дитина в дошкільні роки», «Програмі розвитку дитини дошкільного віку». Йдеться про те, що вивчення іноземної мови в дошкільному віці не входить до базової частини, а відтак не є обов'язковим. Існуючі авторські програми, що містять ґрунтовні рекомендації стосовно організації навчання дошкільників іноземної мови, в переважній більшості не рекомендовані Міністерством освіти і науки України. Це спричиняється до поверхового ставлення до формування мовленнєвої активності старших дошкільників, неврахування специфіки індивідуального розвитку дитини.

7. Визначено критерії формування англійської мовленнєвої активності з показниками: мотиваційний (бажання дітей спілкуватись англійською мовою й усвідомлення її ролі, позитивне ставлення дошкільників до занять англійською мовою, розвиток пізнавального інтересу, прагнення дітей до її вивчення); змістовий (розуміння англійської лексики, оволодіння англійськими лексико-граматичними навичками, логічна послідовність складання

**діалогічного та монологічного висловлювань англійською мовою);
вольовий (наполегливість у розв'язанні поставлених завдань
англійською мовою, розвиток самооцінки та самоконтролю, вияви
ініціативи).**

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

2.1. Результати констатувального етапу експерименту

Наводимо опис процедури оцінювання результатів виконання експериментальних завдань дітьми старшого дошкільного віку за визначеними критеріями та показниками.

Мотиваційний критерій

Показник: бажання спілкуватися англійською мовою, позитивне ставлення дошкільників до спеціальних занять

Експериментальне завдання - дидактична гра «Відгадай, що зникло?».

Оцінювання результатів здійснювалось таким чином:

3 бали – дитина швидко й правильно називала всі зниклі іграшки, правильно рахувала англійською мовою, продемонструвала зацікавленість грою, активність;

2 бали – дитина уважно роздивлялася низку іграшок, перш ніж назвати сховану, подекуди припускалася помилок і давала неправильні відповіді, виявила загальну зацікавленість грою;

1 бал – дитина тривалий час не могла назвати сховану іграшку, подекуди неправильно відповідала, була пасивною під час проведення гри;

0 балів – дитина відмовлялася виконувати завдання.

Кількісно-відсоткові показники одержаних даних зведено в таблицю:

Таблиця 2.1

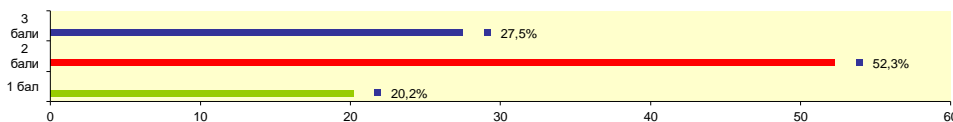
Бажання спілкуватися англійською мовою

Кількість отриманих балів	Респонденти	
	<i>Кількісні показники</i>	<i>Відсоткові показники</i>
3	26	27,5%

Продовження таблиці 2.1

2	50	52,3%
0-1	20	20,2%

Як бачимо з таблиці, лише 27,5% респондентів (26 осіб) отримали по 3 бали. Не відрізняється явно (відсотково) й кількість дітей, які одержали 1 бал – 20 осіб (20,2%). Переважна частина дошкільників отримала по 2 бали (52,3% – 50 осіб). Здобуті дані узагальнено в діаграмі 2.1:

*Діаграма 2.1***Бажання спілкуватися англійською мовою**

Аналізуючи результати гри, можна стверджувати, що діти виявляють прагнення до вивчення англійської мови. Вони брали активну участь у грі, намагалися пригадати назви тварин. Загалом, гра виявилася прикметною високою активністю, емоційністю дошкільників, їх добрим настроєм.

Показник: розвиток пізнавального інтересу

Дидактична гра «Що тобі подобається робити?».

Отримані результати оцінювались за трибальною шкалою:

3 бали – дитина обрала із запропонованих картинок 4, де зображено процес навчання чи одержання певних знань (інформації);

2 бали – дитина обрала 3 картинки із зображенням навчальної та 1 – іншої діяльності;

1 бал – дитина обрала дві і менше картинки із зображенням навчальної діяльності;

0 балів – дитина відмовлялася виконувати завдання.

Кількісно-відсоткові показники отриманих даних зведено в таблицю:

Таблиця 2.2

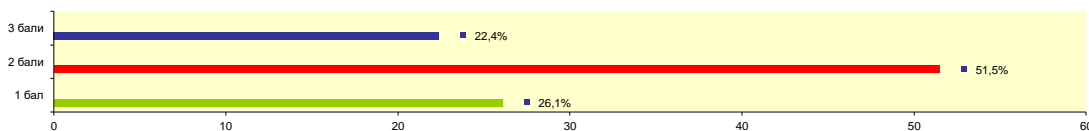
Розвиток пізнавального інтересу

Кількість отриманих балів	Респонденти	
	Кількісні показники	Відсоткові показники
3	22	22,4%
2	50	51,5%
0-1	24	26,1%

Як видно з таблиці, приблизно рівна кількість обстежених дітей отримала по 3 (22,4% респондентів – 22 особи) та по 1 балу (26,1% – 24 особи). Більша кількість дошкільників отримала по 2 бали (51,5% – 50 осіб). Показники узагальнено й представлено в діаграмі 2.2:

Діаграма 2.2

Розвиток пізнавального інтересу



Показник: прагнення дошкільників до вивчення англійської мови

Експериментальне завдання – штучно створена ситуація.

Оцінювання експериментальних даних здійснювалося в такий спосіб:

3 бали – дитина віддавала перевагу казці, не замислюючись;

2 бали – дитина обирала казку, але слухала не уважно, часом відволікалася на гру, що проводилася в груповій кімнаті неподалік;

1 бал – дитина обирала гру з іграшками. Здебільшого вона мала маніпулятивний характер;

0 балів – дитина відмовлялася виконувати завдання.

Отримані результати наводимо в таблиці:

Таблиця 2.3

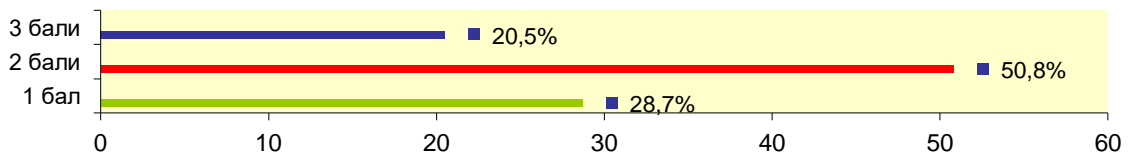
Прагнення дошкільників до вивчення англійської мови

Кількість отриманих балів	Респонденти	
	<i>Кількісні показники</i>	<i>Відсоткові показники</i>
3	20	20,5%
2	48	50,8%
0-1	28	28,7%

Показники, наведені в таблиці, свідчать про те, що більше половини обстежуваних дітей (50,8% – 48 осіб) одержали по 2 бали; 20,5% респондентів (20 дітей) – по 3. Відповідно 28,7% обстежуваних (28 осіб) – від 0 до 1 балу. Результати обстеження узагальнено і в діаграмі 2.3:

Діаграма 2.3

Прагнення дошкільників до вивчення англійської мови



У процесі дослідження мотиваційного критерію формування англійської мовленнєвої активності кожної дитини експериментальної та контрольної груп дані фіксували у відповідних протоколах. Проілюструємо приклад протоколу обстеження дітей у дошкільному навчальному закладі № 47 управління освіти міської ради м. Маріуполя в таблиці 2.4

**Протокол обстеження дітей у дошкільному навчальному закладі № 47
управління освіти міської ради м. Маріуполя**

Ім'я дитини	Кількість отриманих балів у результаті виконання трьох завдань			Загальна сума отриманих балів
	I	II	III	
Ганна О.	2	3	2	7
Богдан С.	2	2	2	6
Михайло А.	2	2	3	7
Олена Г.	1	2	2	5
Толік К.	3	2	3	8
Павло П.	1	1	1	3
Янек С.	3	3	2	8
Наталка М.	2	2	2	6
Софія К.	3	3	3	9
Олег З.	1	0	1	2
Ганна Б.	3	2	2	7
Петро Н.	3	3	3	9
Дарина П.	2	2	2	6
Юля Д.	1	1	0	2
Ігор Л.	2	2	1	5

Протокольні дані вказують на індивідуальні розбіжності в показниках загальної суми одержаних даних за результатами виконання трьох завдань від 2 до 9 балів. Найбільш розповсюджена загальна кількість отриманих балів – 6 і 7.

Змістовий критерій

Показник: розуміння змісту англомовної лексики

Експериментальне завдання – дидактична гра «Покажи, що ти почув!»

Оцінювання результатів проведеної гри відбувалося за шкалою:

3 бали – дитина правильно зрозуміла значення назв і співвіднесла їх із відповідними зображеннями;

2 бали – дитина іноді робила помилки у співставленні назв і картинок;

1 бал – дитина часто помилялася, співвідносила назви з картинками, хоча відповідних картинок експериментатором запропоновано не було.

0 балів – дитина взагалі відмовлялася виконувати завдання.

Кількісно-відсоткові показники отриманих даних уміщено в таблиці:

Таблиця 2.5

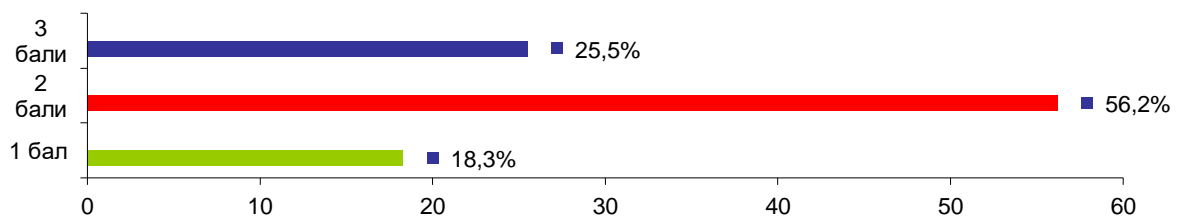
Розуміння змісту англомовної лексики

Кількість отриманих балів	Респонденти	
	Кількісні показники	Відсоткові показники
3	24	25,5%
2	54	56,2%
0-1	18	18,3%

Ураховуючи, що в обстеженні брали участь 96 дітей (100%), 2 бали отримали 56,2% з них (54 особи); 3 бали – 25,5% респондентів (24 особи); 0-1 бал – 18,3% (18 дітей). Наводимо діаграму 2.4, що відображає здобуті результати.

Діаграма 2.4

Розуміння змісту англомовної лексики



Показник: опанування англомовних лексико-граматичних навичок

Експериментальне завдання – дидактична гра «Хто сховався?».

Оцінка результатів здійснювалася за трибальною шкалою:

3 бали – дитина правильно називала сховані іграшки англійською мовою, використовувала необхідні граматичні структури;

2 бали – дитина виявила певні труднощі у використанні граматичних структур, але лексичними одиницями оперувала досить вільно;

1 бал – дитина робила багато помилок у назвах іграшок, відчувала певні труднощі у вимові та застосуванні граматичних структур;

0 балів – дитина відмовлялася виконувати завдання.

Отримані показники наводяться в таблиці:

Таблиця 2.6

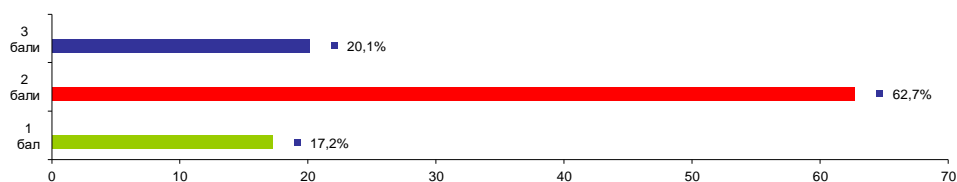
Опанування англомовних лексико-граматичних навичок

Кількість отриманих балів	Респонденти	
	Кількісні показники	Відсоткові показники
3	20	20,1%
2	60	62,7%
0-1	16	17,2%

За результатами проведеної гри 62,7% респондентів (60 дітей) отримали по 2 бали; 20,1% (20 дітей) – по 3. Відповідно 17,2% (16 осіб) – 0–1 бал. Виявлені показники наводимо в діаграмі 2.5:

Діаграма 2.5

Опанування англомовних лексико-граматичних навичок



Показник: логічна послідовність складання діалогічного та монологічного висловлювань англійською мовою

Експериментальне завдання – рольова гра «Магазин іграшок».

Оцінювання результатів отриманих даних здійснювалося за трибальною шкалою:

3 бали – обсяг діалогічного та монологічного висловлювання складав по 4 речення. Діалог проходив вільно, з чітким додержанням запропонованої схеми. Тему монологічного висловлювання було розкрито; продемонстровано варіативне використання лексики, граматичну оформленість висловлювання тощо.

2 бали – обсяг діалогічного та монологічного висловлювання – 3 речення. Діалог відбувався у повільному темпі, схема його враховувалася не завжди. Мали місце певні порушення композиції монологічного висловлювання, тему розкрито не повністю. Недостатній запас лексичних одиниць із теми, порушення в граматичній побудові речень.

1 бал – обсяг діалогічного та монологічного висловлювання складав 1–2 речення. Відсутня композиція висловлювання. Граматичне оформлення діалогічного висловлювання відсутнє; лексико-граматична неформленість монологічного висловлювання.

0 балів – дитина відмовлялася виконувати завдання.

Кількісно-відсоткові показники отриманих даних зведено в таблицю:

Таблиця 2.7

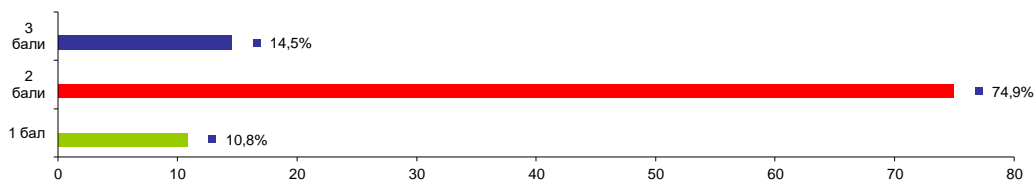
Логічна послідовність складання діалогічного та монологічного висловлювань англійською мовою

Кількість отриманих балів	Респонденти	
	<i>Кількісні показники</i>	<i>Відсоткові показники</i>
3	14	14,5%
2	72	74,9%
0-1	10	10,8%

Як бачимо з таблиці, лише 14,5% респондентів (14 дітей) отримали за виконання завдання 3 бали. 10,8% обстежуваних дошкільників (10 осіб) одержали 0–1 балів. Більшість дітей (74,9% – 72 особи) здобули по 2 бали. Наводимо відповідну діаграму 2.6.

Діаграма 2.6

Логічна послідовність складання діалогічного та монологічного висловлювань англійською мовою



У додатках до дисертації вміщено відповідні протоколи фіксування результатів виконання дітьми експериментальних та контрольних груп запропонованих завдань, що відображають результати дослідження формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі вивчення іноземної (англійської) мови (змістового зокрема). Протокольні дані теж свідчать про індивідуальні особливості виконання дітьми запропонованих завдань і висвітлюють розбіжність у загальній сумі балів за виконання трьох із них: від трьох балів до дев'яти. Найбільш поширена загальна кількість отриманих балів – 8 і 9.

Вольовий критерій

Показник: наполегливість у розв'язанні поставлених англійською мовою завдань

Експериментальне завдання – тест на графічне продовження візерунка.

Оцінювання результатів тесту на продовження дитиною візерунка здійснювалося за трибальною шкалою:

3 бали – дитина не робила помилок під час малювання візерунка під диктовку і самостійно; правильно зрозуміла значення англійської лексики; встигла виконати завдання у відведений експериментатором час; у ході

виконання завдання не відволікалася; виявляла бажання малювати візерунки ще;

2 бали – траплялися поодинокі не грубі помилки під час малювання візерунка під диктовку, коли дитина неправильно розуміла значення англійської лексики, але самостійне продовження виконувалося безпомилково; дитина потребувала було більше часу на закінчення завдання; дитині сподобалося малювати;

1 бал – дитина постійно помилялася, спрямовуючи лінії під диктовку експериментатора, довго міркувала над своїми діями, часто відволікалася, не закінчувала малювання повністю;

0 балів – дитина відмовлялася від виконання завдання.

Отримані показники зведено в таблицю:

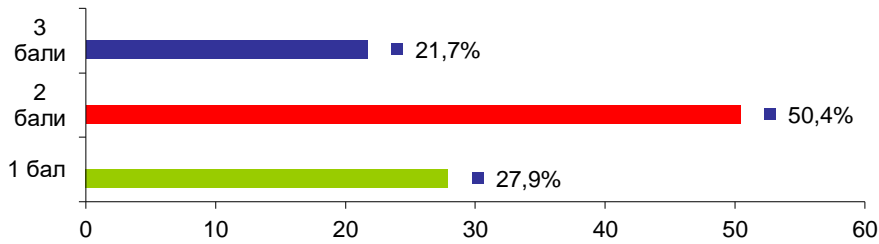
Таблиця 2.8

Наполегливість у розв’язанні поставлених англійською мовою завдань

Кількість отриманих балів	Респонденти	
	<i>Кількісні показники</i>	<i>Відсоткові показники</i>
3	22	21,7%
2	48	50,4%
0-1	26	27,9%

За даними таблиці, 50,4% респондентів (48 осіб) одержали за виконання завдання по 2 бали, що свідчить про майже сформовані наполегливість і самоконтроль, які, проте, потребують подальшої корекції, формування; 21,7% дітей (22 особи) отримали по 3 бали, що засвідчує достатню сформованість наполегливості і розвиненість самоконтролю в дітей. 27,9% респондентів (26 осіб) отримали 0-1 балів, що свідчить про невміння контролювати себе, небажання виконувати монотонну роботу, а, отже, – про несформовану наполегливість. Одержані показники відображені в діаграмі 2.7.

Наполегливість у розв'язанні поставлених англійською мовою завдань



Показник: розвиток самооцінки та самоконтролю

Експериментальне завдання – тест незакінчених речень.

Основою оцінювання результатів проведеного тестування став змістовий аналіз відповідей, час, затрачений на них, а також висловлювання дитини з приводу того, наскільки запропоновані фрази відповідають наявній реальності:

3 бали – дитина швидко й правильно продовжувала запропоноване речення; відповіді носили позитивний характер; дошкільник демонстрував упевненість у собі; відсутність серйозних порушень, що потребують психотерапії;

2 бали – дитина іноді затримувалася з відповіддю; час від часу відповіді мали негативний характер, що вказує на занижену самооцінку, невпевненість у собі;

1 бал – дитина тривалий час обмірковувала, перш ніж закінчити запропоноване речення; отримані відповіді свідчили про невпевненість дошкільника в собі, його низьку самооцінку, певні порушення, що потребують психотерапії;

0 балів – дитина відмовлялася давати відповіді.

Результати аналізу відповідей дітей містяться в таблиці:

Розвиток самооцінки та самоконтролю

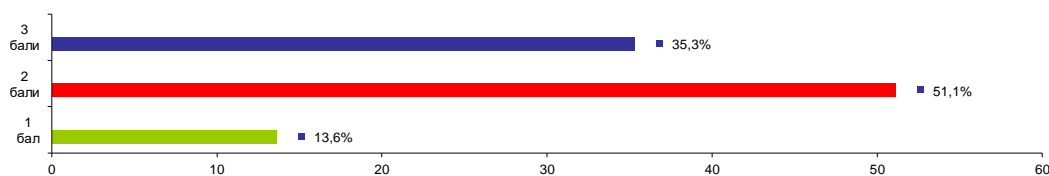
Кількість отриманих балів	Респонденти	
	Кількісні показники	Відсоткові показники
3	34	35,3%
2	48	51,1%
0-1	14	13,6%

Отже, із 100% обстежених дітей лише 35,3% (34 особи) отримали по 3 бали (Наприклад: Діти, з якими я вивчаю англійську мову, кажуть, що я все знаю, запам'ятовую /Волкова Дарина/; Коли я розповідаю мамі вірш англійською мовою, вона посміхається і говорить, що я молодець /Челбарах Сашко/ та ін.). 51,1% респондентів (48 осіб) одержали по 2 бали (Наприклад: Коли я не можу згадати слово англійською мовою, я нервую, намагаюся згадати, бо я його знаю /Аносова Марина/; Коли під час ігор англійською мовою я роблю помилки, то намагаюся сам виправитися /Клімов Євген/ та ін.).

Відповідно 13,6% протестованих дітей (14 осіб) здобули 0-1 балів (Наприклад: Діти, з якими я вивчаю англійську мову, сміються наді мною, коли я щось говорю /Назаров Толик/; Коли я розповідаю мамі вірш англійською мовою, вона говорить, що я нічого не знаю, бо не можу його вивчити /Павлова Олена/ та ін.). Показники зведено в діаграмі 2.8.

Діаграма 2.8

Розвиток самооцінки та самоконтролю



Показник: вияви ініціативи

Експериментальне завдання – життєва ситуація «Незнайоме місто».

Оцінка результатів здійснювалась таким чином:

3 бали – дитина виявляла ініціативу у спілкуванні англійською мовою: намагалася розпочати розмову, привітатися, представитися, пояснити, звідки вона й що їй потрібно;

2 бали – дитина спочатку виявляла бажання самостійно знайти магазин іграшок, роздивитися нове місто, але в разі, якщо-таки не знайде, запитати в перехожих;

1 бал – дитина виявляла небажання спілкуватися, говорила, що їй було б дуже страшно в незнайомому місті і дуже хотілося б додому;

0 балів – дитина відмовлялася від виконання завдання.

Кількісно-відсоткові показники отриманих даних зведено в таблицю:

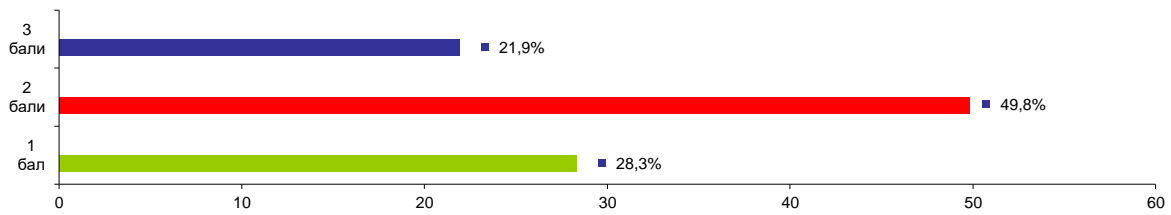
Таблиця 2.10

Вияви ініціативи

Кількість отриманих балів	Респонденти	
	Кількісні показники	Відсоткові показники
3	22	21,9%
2	48	49,8%
0-1	26	28,3%

Як свідчать результати аналізу, лише 49,8% дітей (48 осіб) одержали за виконання завдання по 2 бали (Наприклад: «Я походив би по місту, може, й сам знайшов би магазин. А коли б і не знайшов, спитав би, куди йти» /Волошин Іван/). 21,9% респондентів (22 особи) – по 3 бали (Наприклад: «Я б спробувала спитати у людей. Цікаво, чи зрозуміли б вони мене? А я їх?» /Пасічна Марія/); 28,3% (26 осіб) отримали від 0 до 1 балу (Наприклад: «Я б злякався. Що мені там робити самому? А як мені додому добратися? Не хочу я іграшок!» /Ширяєв Дмитро/). Відсоткові показники наводимо і в діаграмі 2.9.

Вияви ініціативи



Таким чином, індивідуальні розбіжності в показниках загальної кількості балів коливаються від 2 до 8. Найбільш поширеним є показник у 7 і 8 балів.

2.2. Характеристика рівнів сформованості мовленнєвої активності старших дошкільників за результатами математичної обробки даних

Після проведення усіх серій констатувального експерименту було узагальнено здобуті дані, що характеризують особливості розвитку мовленнєвої активності дітей експериментальних та контрольних груп у балах.

Одним із визначених показників було середнє арифметичне. Це – більш відповідний показник, оформлюючи який ми послуговувалися математичною символікою. Загальну кількість виконаних дітьми завдань позначаємо літерою n ; величини, одержані в кожній пробі (загальна їх кількість – 9), позначаємо літерою x з додаванням індексу, що вказує номер проби. Так, x_1 означає величину, одержану в першій пробі, а x_9 – в дев'ятій.

Наприклад, Андрієнко Ганна продемонструвала такі результати:

x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7	x_8	x_9
2	3	2	3	2	3	2	2	2

Загальна кількість одержаних балів за виконання дев'яти завдань – 21.

Для визначення середнього арифметичного значення x складаємо всі варіанти (одиничні показники – від x_1 до x_9) й отриману суму ділимо на їх кількість (9). Загальна кількість варіантів позначалася літерою n . Якщо позначити середню арифметичну літерою \bar{x} , то формула, за якою здійснювалося обчислення середнього арифметичного кожної дитини, матиме такий вигляд:

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + x_2 + \dots + x_9}{n}$$

або

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{n}$$

\sum - знак сумування, що означає:

$$\bar{x} = \frac{2+3+2+3+2+3+2+2+2}{9} = 2,33$$

або

$$\bar{x} = \frac{21}{9} = 2,33$$

Як бачимо з формули, середній арифметичний показник дитини – 2,33.

Наводимо таблицю, де відображено показники визначеного середнього арифметичного в групі дітей дошкільного навчального закладу № 47 м. Маріуполя:

Таблиця 2.11

**СЕРЕДНЄ АРИФМЕТИЧНЕ СФОРМОВАНOSTІ
МОВЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ №47 УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ
МІСЬКОЇ РАДИ**

Ім'я дитини	Всього балів
Ганна А.	2,3
Богдан С.	1,8
Михайло А.	2,3
Олена Г.	1,7
Толік К.	2,4
Павло П.	1,1
Янек С.	2,7
Наталка М.	2
Софія К.	2,9
Олег З.	1
Ганна Б.	2,3
Петро Н.	2,8
Дарина П.	1,9
Юля Д.	0,9
Ігор Л.	1,7

Неважко помітити, що окремі величини повторюються багаторазово. Відтак, на наш погляд, зручніше користуватись формулою

$$X = \frac{\sum xf}{n},$$

де f – частота повторення значень.

Так, з'ясовуючи рівень сформованості мовленнєвої активності старших дошкільників (15 осіб), отримуємо такі дані: 21, 16, 21, 15, 22, 10, 24, 18, 26,

9, 21, 25, 17, 8, 15. Зводимо їх у таблицю, де представлено відповідні розрахунки, проведені згідно з вищезазначеною формулою:

Таблиця 2.12

Визначення частоти повторення отриманих значень

x	f	xf
8	1	8
9	1	9
10	1	10
15	2	30
16	1	16
17	1	17
18	1	18
21	3	63
22	1	22
24	1	24
25	1	25
26	1	26
		УСЬОГО:268

З метою вимірювання рівнів сформованості мовленнєвої активності в дітей старшого дошкільного віку було дано їх якісну характеристику. За визначеним середнім арифметичним розподіляємо вихованців за трьома рівнями – достатній, середній, низький.

Наводимо показники якісної характеристики рівнів сформованості мовленнєвої активності в старших дошкільників:

– достатній рівень (24-26 балів): дитина завжди правильно обирала картинку, що відповідала її назві; об'єм діалогічного та монологічного висловлювання складав по 4 речення; діалог вівся вільно, чітко, логічно; брала активну участь у запропонованих іграх, безпомилково називала англійською мовою сховані експериментатором іграшки, правильно застосовуючи граматичну структуру; одержала максимальну кількість заохочувальних фішок; обирала із запропонованих карток із зображенням

різних видів діяльності 4, що за змістом відповідали навчальній діяльності; обирала слухання казки замість можливості участі в цікавій грі; виявила наполегливість під час виконання поставлених завдань; уважно слухала експериментатора; чітко дотримувалася відповідних інструкцій; під час виконання завдання не відволікалася; виявляла інтерес до запропонованих завдань.

– середній рівень (16-22 бали): дитина не завжди правильно називала сховані іграшки; мала певні труднощі у використанні необхідних граматичних структур; об'єм діалогічного та монологічного висловлювання складав по 3 речення; діалог і монолог проходив у повільному темпі; із запропонованих карток із зображенням різних видів діяльності обирала 3 картки, зміст яких відтворював навчальну діяльність; обирала слухання казки, але все ж часто відволікалася, хотіла гратися; виконала поставлені завдання, але подекуди відволікалася; часом спостерігалось відхилення від інструкцій експериментатора; виявляла загальний інтерес до виконання запропонованих завдань.

– низький (8-15 балів): дитина майже не дотримувалася інструкцій експериментатора; не виконала завдання до кінця; не виявляла інтересу до запропонованих завдань; іноді відмовлялася від виконання завдання загалом; об'єм діалогічного та монологічного висловлювання складав по 1-2 речення; не дотримувалася запропонованої схеми ведення діалогу та монологу; часто припускалася помилок в граматичному оформленні висловлювань, не розкривала тему; часом спостерігається цілковита відмова від виконання завдання; майже не давала правильних відповідей щодо схованих іграшок, була неактивною; серед запропонованих карток із зображенням різних видів діяльності обирала здебільшого ті, що відображають ігрову (іноді трудову) діяльність; віддавала перевагу грі, а не слуханню цікавої пізнавальної казки.

Здобуті за результатами обстеження 100% дітей (96 осіб) дані контрольних та експериментальних груп наведено в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

**Рівні сформованості англомовної мовленнєвої активності дітей
за результатами констатувального етапу експерименту**

Рівень сформованості мовленнєвої активності	Респонденти			
	Кількісні показники		Відсоткові показники	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
ДОСТАТНІЙ	12	13	26,7%	25,5%
СЕРЕДНІЙ	25	28	55,5%	54,9%
НИЗЬКИЙ	8	10	17,8%	19,6%

Як бачимо, більшість обстежених дітей ЕГ (55,5% – 25 осіб) та КГ (54,9% – 28 осіб) показали середній рівень сформованості мовленнєвої активності; достатній продемонстрували 26,7% респондентів (12 осіб) ЕГ та 25,5% – КГ, що дорівнюється 13 особам. Низький рівень виявили 17,8% дітей (8 осіб) у експериментальних та 19,6% (10 осіб) у контрольних групах.

Зауважимо, що більшість респондентів виявила середній рівень сформованості англомовної мовленнєвої активності за трьома критеріями. Аналогічна тенденція простежується й у показниках низького та достатнього рівнів (за відсотками вони практично однакові).

2.3. Теоретичне підґрунтя формування етапу експерименту

**Метою формування етапу експерименту було створення та
реалізація таких педагогічних умов формування англомовної мовленнєвої
активності старших дошкільників, як: комунікативна спрямованість**

процесу навчання; диференційовано-індивідуалізований підхід до навчання англійської мови; наявність позитивних емоційних стимулів навчання.

У процесі здійснення формувального етапу експерименту відбувалося необхідне виправлення певних утруднень в оволодінні англійською мовою, що були виявлені під час етапу констатації; апробувалися варіанти й шляхи можливого педагогічного впливу тощо.

Розмірковуючи про комунікативну спрямованість навчального процесу як одну з педагогічних умов ефективності гіпотези пропонованого дослідження, звернемо увагу на важливість комунікативної мовленнєвої практики, без якої не можна оволодіти мовою як засобом спілкування. Одним із основних методичних принципів навчання англійської мови є принцип комунікативної спрямованості. Саме він повною мірою відображає практичну мету такого навчання – оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, набуття дітьми старшого дошкільного віку навичок первинної комунікативної компетенції.

Уже на початковому етапі навчання англійської мови комунікативну спрямованість здійснювали в усній формі з метою наближення процесу навчання до реальних умов, створення високої мотивації до вивчення англійської мови загалом. Комунікативна спрямованість супроводжувала вивчення всіх аспектів мови, опанування аудіювання й говоріння, сприяти формуванню мовленнєвої активності старших дошкільників у процесі вивчення англійської мови. Бажання дошкільника спілкуватися з однолітками й дорослими англійською мовою реалізувалося ними у процесі створених комунікативних ситуацій, умов для виконання таких завдань, як побудова імпровізованих діалогів, опис проблемних картинок та ін.

Наступною не менш важливою умовою формування мовленнєвої активності дітей виступив диференційовано-індивідуалізований підхід до навчання англійської мови, який ґрунтувалася на урахуванні індивідуальних і вікових особливостей дітей зазначеної вікової категорії. У своїй більшості

вітчизняні та зарубіжні вчені констатують, що дошкільний вік – це сенситивний період для опанування іноземної мови. Старший дошкільний вік фізіологічно й психічно найсприятливіший для початку навчальної діяльності загалом. Відтак, організоване педагогічне втручання з урахуванням вікових можливостей кожної дитини в період сприятливого мовленнєвого розвитку надасть можливість дітям старшого дошкільного віку ще до шкільного навчання набути навичок елементарного іншомовного спілкування. У цьому контексті слід заважити, що раннє навчання іноземної мови впливає на розвиток психіки дитини, і, зокрема, на збагачення її інтелекту, що, в свою чергу, зумовлюється активізацією таких психічних процесів, як пам'ять, увага, мислення тощо. Все це значною мірою досягається за рахунок раціонального визначення цілей, завдань, змісту, методів і прийомів навчання дошкільників англійської мови в загальному контексті основ психічного розвитку дитини дошкільного віку. Тому організоване педагогічне втручання у сенситивний період мовленнєвого розвитку дітей не тільки сприяло запобіганню помилок, але й дозволило дошкільникам опанувати розмовну форму іноземної мови. Звідси було побудовано таку методику навчання, яка відповідала умовам виховання та навчання дітей старшого дошкільного віку; педагоги формулювали завдання з урахуванням схильностей і здатностей вихованців.

Диференціація в перекладі з англійської означає розподіл, що відбувається в залежності від віку та здібностей дітей до навчання. Така диференціація здійснювалася за такими критеріями: за здібностями до навчання, інтересом, обсягом матеріалу, ступенем його складності, ступенем самостійності та темпом просування в навчанні. Саме диференційоване навчання дозволяло дитині досягти особистого достатньо високого темпу та рівня складності. При визначенні оптимального співвідношення англійських практичних завдань і вправ ми максимально враховували вікові психофізіологічні особливості дітей, їх власні надзвичайні здібності до опанування англійської мови (забезпечення диференційованого підходу на

заняттях). Так, навчально-виховний процес, для якого характерний облік типових та індивідуальних розходжень у розвитку дошкільників, можна назвати диференційованим. Якщо навчання відбувалося спільно, а завдання варіювалися залежно від рівня розвитку дитини, йшлося про індивідуалізацію навчання. Тобто відбувалася організація навчального процесу, за яким вибір способів, прийомів, темпу навчання враховував індивідуальні відмінності вихованців, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання. Підвищення навчальної мотивації й розвиток пізнавальних інтересів дітей – теж мета індивідуалізації. Розвиток конкретної дитини можливий лише тоді, коли їй пропонують завдання, відповідні рівню її індивідуального розвитку. Так, вивчення рівня кожного вихованця є передумовою індивідуалізації навчання. Остання набуває неабиякого значення під час закріплення, повторення та застосування знань, що зумовлюється різним темпом і якістю засвоєння матеріалу кожною дитиною. Отже, індивідуалізація навчання – це система педагогічних дій стосовно кожної дитини, спрямована на максимальне врахування її інтересів, можливостей, здібностей задля досягнення розвитку особистості.

Не менш важливою педагогічною умовою формування мовленнєвої активності дітей виступила наявність позитивних емоційних стимулів навчання. Емоційний стан дітей є таким же важливим, як і фізичний, розумовий, моральний, соціальний, мовленнєвий і потребує від педагога необхідної підтримки. Відповідно, дії вихователя можуть як підвищити, так і знизити емоційний настрій дітей. Емоційний стимул – складне явище психіки, яка виникає в конкретній ситуації, має певний зміст, супроводжується відповідними виразними реакціями. В емоційному настрої відображаються потреби дитини – джерело її загальної активності (мовленнєвої зокрема). Позитивні емоційні стимули помітно стимулюють діяльність вихованців, виступають складовим компонентом їх інтересів, переконань та прагнень. З педагогічної точки зору важко розвивати в дитини зацікавленість певним видом діяльності (опанування іноземною мовою

зокрема), не вивчивши її психологічної сутності. Зацікавленість визначають як вибіркоче ставлення особистості до будь-якого об'єкта, пронизане позитивними емоціями. Звідси мотивом опанування іноземною мовою виступив інтерес до занять, захопленість тощо. Ефективність навчання англійської мови загалом у більшій мірі залежить від того, як дитина емоційно ставиться до занять з англійської мови, до пропонованого їй завдання, від почуттів, які викликає в неї створена ситуація спілкування, як вона переживає власні успіхи та невдачі. Наголосимо, що переконаність, впевненість в правильності свого рішення завжди пов'язані з відчуттям задоволення. Тому подібні емоційні прояви помітно впливали не лише на рівень інтелектуального розвитку дошкільника, але й на його розумову, мовленнєву активність. В іншому випадку ж – знання та вміння засвоюються дітьми із суттєвими утрудненнями. Тому, досліджуючи проблему формування мовленнєвої активності дітей в процесі навчання англійської мови, звертали увагу й на активне, позитивне емоційне ставлення вихованців до зазначеного процесу.

Утім, під час організації навчання дітей всі навчальні ситуації, супутні підтеми, дібраний навчальний матеріал тісно взаємопов'язувалися, що сприяло дотриманню важливих методичних принципів. Опишемо їх.

Принцип активності. Остання, як відомо, є основною характеристикою процесу пізнання. У вивченні іноземної мови виокремлюють інтелектуальну, емоційну й мовленнєву активність, що в сукупності спроможні забезпечити сприятливі умови для оволодіння другою мовою. Емоційна активність дітей оприявнюється як позитивними, так і негативними переживаннями, що у свою чергу, може стимулювати їхній успіх у засвоєнні іноземної мови або гальмувати їх активність. Мовленнєва активність пов'язана з формуванням вміння вибудовувати мовленнєві одиниці у зв'язках із конкретними мовленнєвими ситуаціями та поставленими завданнями.

Принцип доступності та посильності (йдеться про врахування вікових особливостей дітей, їхніх реальних можливостей під час добору

лінгвістичного матеріалу). Обов'язковим є також поступове збільшення складності змісту навчання, що не повинна перевищувати можливостей кожної дитини. Посильність виявляється в обсязі навчального матеріалу та якості його засвоєння окремою дитиною.

Принцип міцності (свідомо засвоєні знання повинні систематично закріплюватися й повторюватися). Послідовне визначення головного в навчальному матеріалі, його міцне осягнення створює передумови для засвоєння нових знань. У методиці цей принцип пов'язаний із емоційною й інтелектуальною сферою дитини. Засвоюваний лінгвістичний матеріал повинен багаторазово повторюватися під час виконання різних типів вправ, його введення та в ході наступних занять – із обов'язковим залученням зорового, слухового, мовленнєво-рухового та моторного аналізаторів. Необхідним є також систематичний контроль з боку педагога та самоконтроль дітей.

Комунікативної спрямованості. Це – один з основних методичних принципів, що відображає практичну мету навчання, оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування. Адже вже на початковому етапі навчання англійської мови діти повинні набути елементарних умінь користування іноземною мовою для комунікації. У цей період комунікативна спрямованість зреалізовується в усній формі задля наближення навчального процесу до реальних умов спілкування, створення достатньо високої мотивації до вивчення англійської мов.

Принцип урахування рідної мови (досягти взаємопорозуміння між педагогом і вихованцями неможливо, якщо не спиратися на рідну мову). За допомогою цього принципу здійснюється добір мовного матеріалу, його ситуативно-тематична організація, формуються вимовні, лексичні, граматичні навички. Рідна мова використовується як засіб здійснення контролю за розумінням мовлення педагога та інших дітей. Недооцінка чи переоцінка ролі рідної мови в процесі навчання дітей англійської мови може заважати, гальмуючи процес формування необхідних навичок.

Формувальний експеримент проводився впродовж двох років у дошкільних навчальних закладах №№ 47, 142, 165. У ньому брало участь три підгрупи дітей старшого дошкільного віку. Опис експерименту ґрунтується на прикладі однієї з трьох груп. Але методика формування мовленнєвої активності в двох інших групах впроваджувалася за аналогічною схемою. Формування мовленнєвої активності старших дошкільників відбувалося поетапно, відповідно до визначених тем – навчальних мовленнєвих ситуацій.

В основу експериментальної моделі навчання дітей старшого дошкільного віку англійської мови було покладено теоретичні положення та дидактичні принципи, що передбачали, зокрема, розвиток і раціональне використання потенційних можливостей кожної окремої дитини в процесі оволодіння англійською мовою, а також на одержаних у результаті проведення констатувального етапу експерименту даних. У моделі представлено систему діяльності за трьома напрямками: робота на заняттях, із батьками, в життєвих ситуаціях. Отже, експериментальне навчання охоплювало різні види діяльності дошкільників.

У запропонованому календарно-тематичному плані навчання дітей старшого дошкільного віку англійської мови (додаток Р) представлено систему занять. Основну увагу тут зосереджено на інтегрованому опануванні дітьми мовленнєвих умінь на рівні, достатньому для здійснення елементарного іншомовного спілкування у двох видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні та говорінні. Календарно-тематичний план ґрунтується на положеннях і принципах гуманізації, індивідуалізації та диференціації навчання, передбачає розвиток і раціональне використання потенційних можливостей кожної окремої дитини в процесі оволодіння англійською мовою.

Упровадження розробленого плану сприяло забезпеченню розв'язання низки завдань, основним із яких вважаємо формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі вивчення англійської мови. Назвемо й інші завдання:

- мобілізація зусиль кожної дитини, її пізнавального інтересу, сприяння позитивному ставленню дошкільника до вивчення англійської мови шляхом проведення занять в ігровій формі;
- презентація розробленого матеріалу з метою формування в кожної дитини стійкого інтересу до вивчення англійської мови;
- організація навчання з дотриманням специфічних методичних принципів: комунікативної спрямованості, диференціації й інтеграції навчання, врахування рідної мови тощо;
- формування іншомовних умінь і навичок на основі вже сформованих умінь, знань рідної (української) мови;
- забезпечення доступності викладеного матеріалу, активне його застосування дітьми в повсякденному житті;
- навчання дітей лексико-граматичних форм англійської мови;
- формування фонематичного слуху та навичок вимови.

Календарно-тематичний план передбачає розподіл лінгвістичного матеріалу за конкретними темами (навчальними ситуаціями): «Іграшки і тварини (свійські та дикі)», «Команди», «Лічба», «Продукти харчування (овочі, фрукти, бакалія)», «Кольори», «Транспорт», «Шкільне приладдя», «Пори року», «Моя кімната», «Я вмюю...», «Частини тіла (обличчя, тулуб)», «Посуд», «Одяг», «Час», «Прийоми їжі», «Наш дім (кімнати, меблі)». Поза сумнівом, діти старшого дошкільного віку активно спостерігають те, що їх оточує; вони не готові сприймати граматичні правила, абстрактні розмови чи пояснення. Саме тому всі навчальні, життєві ситуації, пропоновані завдання, вправи, ігри максимально пов'язувалися з оточуючим дитину довкіллям. Коментуючи перелік дібраних навчальних ситуацій, вкажемо, що він зумовлений віковими особливостями й основним видом діяльності дітей цієї вікової групи.

Розв'язання завдань календарно-тематичного плану передбачає розподіл лінгвістичного матеріалу за такими напрямками: визначення навчальної ситуації з обов'язковою вказівкою суміжних підтем; стійкі кліше, спрямовані

на пасивне засвоєння дітьми (аудіювання), і якими оперував педагог упродовж навчальних занять, на які діти адекватно реагували, розуміючи їх зміст; добір фонематичного матеріалу для відпрацювання під час організації й проведення фонетичної зарядки (слід наголосити, що відбір вищезазначеного матеріалу здійснювався з урахуванням того лексико-граматичного мінімуму, який було запропоновано для засвоєння дітьми); визначення активного лексико-граматичного мінімуму, розподіленого окремо на граматичні структури й лексичні одиниці; в окремому розділі наведено вірші, римування, пісні – супутній лінгвістичний матеріал, що пропонувався дітям у процесі конкретних навчальних ситуацій. Завважимо, що в календарно-тематичному плані пропонується лише новий мовний матеріал. Передбачалося, що вже знайомий матеріал відпрацьовуватиметься з дітьми вихователем як обов'язковий етап кожного заняття. Цей момент вважаємо особливо важливим, оскільки він значно полегшує використання педагогами запропонованого плану навчання, який надає широких можливостей для творчого підходу до визначення тих мовленнєвих ситуацій, які можна створити, спираючись на впорядкований матеріал.

Щодо запропонованих для вивчення віршів і пісеньок, наприклад, завважимо на необов'язкове їх заучування в поданій кількості. Їх число зумовлюється конкретними навчальними ситуаціями, виучуванням лексико-граматичним матеріалом. Це дозволяло урахувувати рівень засвоєння дітьми конкретного матеріалу, їхні вікові й індивідуальні особливості, можливості вибору оптимального інтервалу між розучуванням наступного вірша та ін. Звернемо увагу на зміст наведених віршів і римувань. Їх застосування здійснювалось на основі дотримання принципу доступності. Вони неодмінно пов'язувались з тим лексико-граматичним матеріалом, яким діти вже доволі вільно оперують, із яким знайомилися на попередніх заняттях. Отже, презентація кожного нового вірша передбачала певне розуміння дітьми змісту та практично правильний його переклад за допомогою педагога.

Згідно з розробленим планом, заняття із навчання дітей старшого дошкільного віку англійської мови проводилися тричі на тиждень. Вправління на закріплення вже пройденого матеріалу планувалися по завершенні вивчення кожної навчальної ситуації. Останні вивчалися дітьми впродовж кількох занять. При засвоєнні інших тем забезпечувалася актуалізація знань дошкільників, багаторазове повторення і практичне відпрацювання ними вже набутих знань та вмінь. Спираючись на запропоновані Т. М. Шкваріною, Т. К. Полонською та іншими дослідниками схеми проведення занять із іноземної мови з дітьми дошкільного віку, було використано такий алгоритм:

1. Організаційний момент (1–1,5 хв.):
 - ✓ привітання;
 - ✓ настанова на поставу;
 - ✓ сюрпризний момент;
 - ✓ повідомлення мети заняття;
2. Фонетична зарядка /хорова, індивідуальна/ (3 хв.);
3. Основна частина заняття (8–10 хв.);
4. Фізкультхвилинка /рухлива гра/ (2–3 хв.);
5. Дидактична гра (2–3 хв.);
6. Підведення підсумків заняття (1–1,5 хв.).

Як бачимо, хід навчального заняття передбачав шість основних етапів, на проведення яких відводився певний час, що, на наш погляд, є методично виправданим, доцільним, відповідним можливостям дітей даної вікової категорії.

Із урахуванням змісту календарно-тематичного плану навчання дітей англійської мови формулювалися цілі кожного навчального заняття. Усі вони досягалися педагогом комплексно в ході безпосередньої роботи. Слід зазначити, що всі заняття проводилися в різних навчальних режимах. Унаслідок цього забезпечувалася активізація діяльності всіх дітей, стимулювався їхній пізнавальний інтерес (педагог – група, група – педагог,

група – група, педагог – дитина, дитина – педагог, дитина – дитина, дитина – група тощо). Наголосимо, що під час проведення кожного навчального заняття здійснювалася робота, спрямована на розвиток у дітей таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання та говоріння.

Слід відзначити різноманітність і варіативність передбачених дидактичних ігор під час ознайомлення дітей із матеріалом у процесі навчальних ситуацій, їх уміле використання педагогом. Для того, щоб усебічніше представити експериментальну методикау навчання згідно з розробленим календарно-тематичним планом, вважаємо за потрібне навести приклад окремого заняття, що найбільш наочно віддзеркалює хід ознайомлення дітей із тим лінгвістичним матеріалом, який є основою для формування такого виду мовленнєвої діяльності, як говоріння (діалогічне та монологічне мовлення). Наводимо фрагмент плану (таблиця 2.14), що демонструє організацію конкретного заняття за пропонованим календарно-тематичним планом.

Таблиця 2.14

Фрагмент календарно-тематичного плану з навчання старших дошкільників англійської мови

<i>№ тижня</i>	<i>№ заняття</i>	<i>Навчальна ситуація (підтема)</i>	<i>Пасивний словник</i>	<i>Фонетичний матеріал</i>	<i>Граматичні структури</i>	<i>Лексичні одиниці</i>	<i>Вірші, пісні, римовки</i>
2.	3.	“Кольори” (Команди)	What color is it? Be attentive, please!	[r, g, b, d, l, i:]	-	red, yellow, green, blue	-

Це навчальне заняття мало на меті первинне ознайомлення дітей із назвами основних кольорів. Його цілі: формувати в дітей мовленнєву активність, розвивати фонематичний слух, навички самоконтролю; ввести й організувати первинне тренування дітей у вимовлянні лексичних одиниць за темою «Кольори»: red, yellow, green, blue; тренувати у правильній артикуляції нових лексичних одиниць; виховувати в дошкільників інтерес до вивчення англійської мови. Як бачимо, «Кольори» тут були основною навчальною ситуацією; супутня підтема – «Команди». Для того, щоб подати дітям певні лінгвістичні відомості, було підготовлено відповідний дидактичний матеріал: наочний – велика палітра (з паперу та натуральна), пензель (натуральний), різнокольорові паперові кола; роздавальний – індивідуальні палітри з паперу, паперові кола різних кольорів.

Після взаємного привітання (вправляння його в промовлянні: How do you do? I am glad to see you!) було проведено фонетичну зарядку – тренування артикуляції звуків r, g, b, d, l, i:. Потім педагог пропонував ігрову ситуацію: в нього є старий знайомий художник, який дуже любить малювати; малювання для нього сенс – життя. Майстер пише фарбами, які роблять його самотнє існування веселішим. Але нині художник зажурений, бо загубив свої найулюбленіші фарби – жовті, блакитні, червоні та зелені. Без них не зможуть зажити новим життям картини. У такий спосіб стимулювалася активність дітей, їхнє бажання допомогти знайти й повернути малярові загублені фарби. Згодом мала місце безпосередня первинна презентація нової лексики з теми «Кольори»: педагог показує дітям *червону фарбу* (паперове коло), називає колір англійською мовою (red). Важливим і обов'язковим при цьому було хороше й індивідуальне промовляння конкретної лексичної одиниці. Більшість дітей швидко, чітко вимовляла лексичні одиниці, але окремі з них (Таран Оля, Гричанюк Ірина) не продемонстрували активності, говорячи доволі повільно, тихо. Слід вказати на деякі труднощі у вимові звука [r], що виникли у Кльоміна Янека, Дмітріюкової Наталки та Рек Андрія. У процесі промовляння педагог стежив

за артикуляцією дітей і в разі необхідності вчасно вносив відповідні корективи. Час від часу вихователь давав дітям вказівки щодо постави. Після цього педагог прикріплював цю фарбу на свою паперову палітру і пропонував дітям зробити те саме зі своїми фарбами і палітрами. За аналогічною схемою організувалося введення й первинне тренування в промовлянні нових лексичних одиниць за темою “Кольори”. Так, Семенько Сашко та Корнієнко Сергій час від часу спостерігали, як інші діти обирали необхідну фарбу, і вже потім добирали відповідну. Педагог заохочував вихованців за допомогу, добрі знання, і раптом у групі з’явилася натуральна палітра з пензлем. Вихователь радів разом із дітьми, бо художник знову зможе малювати, даруючи людям своє мистецтво.

Ураховуючи анатомо-фізіологічні особливості дошкільників, їхню втомлюваність, було запропоновано розминку (проведення рухливої гри “Веселі м’ячики”). Кожній дитині на одяг прикріплювався колір, назву якого вони вивчали; педагог «обертав» дітей на різнокольорові м’ячики й пропонував пограти. За командою “Jump!” вони повинні стрибати; після команди “Stop!” – зупинитися. Діти уважно слухали правила гри, виконували команди вихователя, адже відпрацювання виконання команд, вправління в їх аудіюванні, розумінні здійснювалося й на попередніх заняттях, а відтак було знайоме дітям. Педагог хвалив дітей за правильне й своєчасне виконання його команд, а також за увагу. Зазначимо, що в групі були рухливо активні діти (Рек Андрій, Семенько Сашко, Летуновський Ігор), які не завжди вчасно реагували на команду “Stop!”. Тож педагогові доводилося робити їм певні зауваження. Після проведення рухової гри вихователь підводив підсумки заняття.

Як бачимо з наведеного фрагменту заняття, презентація нового лінгвістичного матеріалу була організована й проведена з урахуванням принципу наступності, взаємозв’язку з попереднім лексико-граматичним матеріалом, новими мовленнєвими кліше, що діти пасивно сприймали (What color is it? Be attentive, please!), з якими педагог знайомив дітей,

використавши перекладний метод, та вже знайомими кліше (Stand up! Sit down! It's time to finish!), зміст яких цілком був зрозумілий дітям.

Це заняття – одне зі свідчень того, що вмiла, правильна організація роботи з дітьми дала педагоговi можливість своєчасно звернути увагу, коригувати труднощі, що виникали у дітей у процесі засвоєння англійської мови.

2.4. Експериментальна модель формування мовленнєвої активності старших дошкільників у процесі навчання англійської мови

З метою забезпечення логічності експериментальних спостережень нами було розроблено модель формування англійської мовленнєвої активності (рис. 2.1).

Наведемо логіку й послідовність здійснення педагогічного експерименту, який передбачав роботу з дітьми старшого дошкільного віку, з вихователями та батьками. Обов'язковим був контроль за ходом педагогічного експерименту.

На констатувальному етапі експерименту з дітьми організовувались та проводились бесіди щодо визначення їх ставлення до вивчення англійської мови у дошкільному навчальному закладі; проводилась діагностика рівня їх мовленнєвої активності; здійснювався аналіз передового педагогічного досвіду з проблеми дослідження; проводилось анкетування вихователів щодо визначення їх ставлення до навчання дітей англійської мови в дошкільних навчальних закладах. Педагогів залучали до підготовки необхідної інформації про дітей та їх індивідуальні особливості з метою ефективної організації експериментальної роботи. Проводилось анкетування батьків щодо визначення їх ставлення до навчання дітей англійської мови у дошкільному навчальному закладі; індивідуальні бесіди з батьками щодо формування мовленнєвої активності їх дітей в процесі навчання англійської мови тощо.

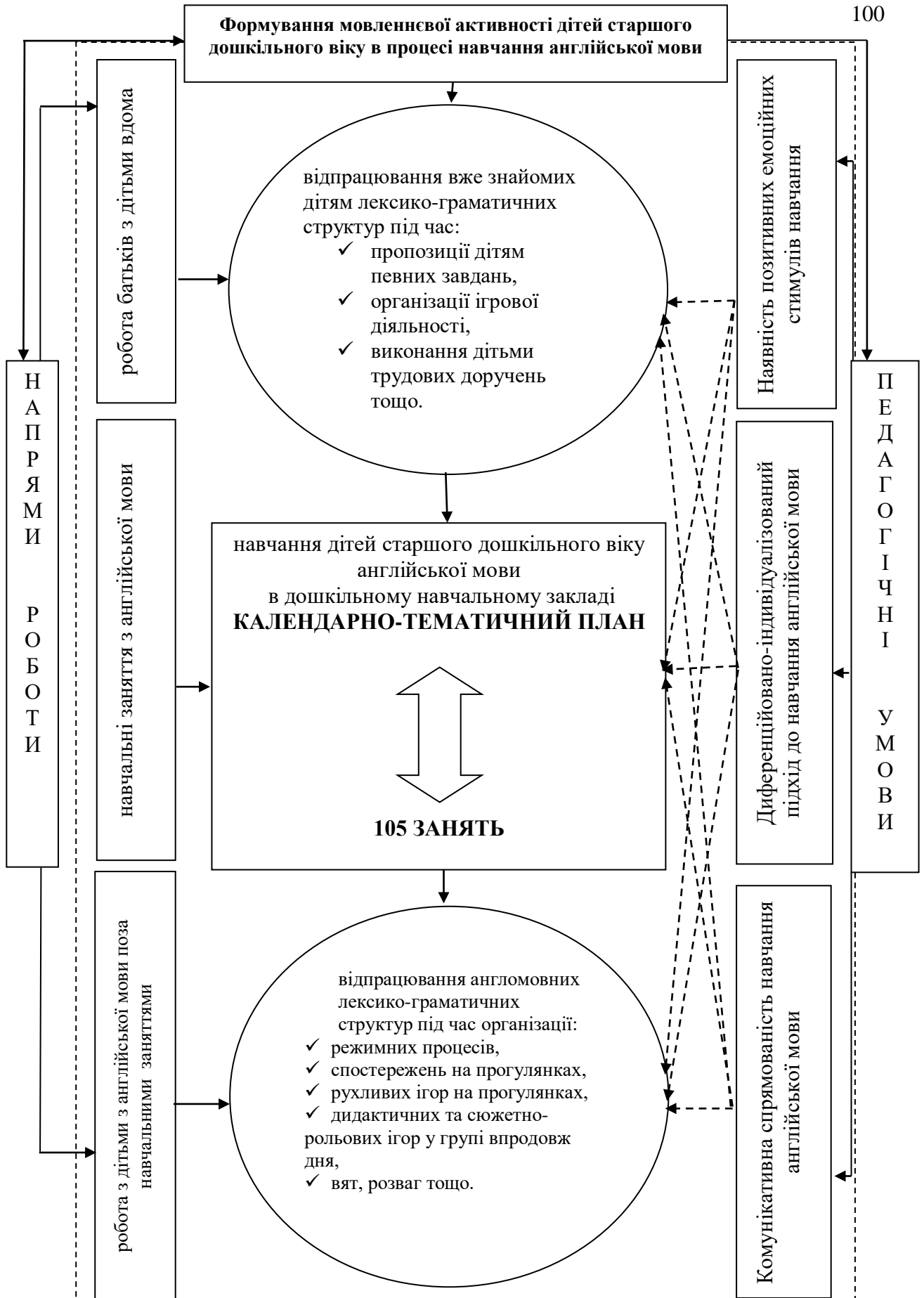


Рис. 1. Модель формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання англійської мови

На формувальному етапі експерименту здійснювалось формування англomовних умінь і навичок у старших дошкільників в процесі проведення навчальних занять із англійської мови та організації англomовної діяльності в повсякденному житті, життєвих ситуаціях тощо; відбувалось визначення рівня сформованості мовленнєвої активності у дітей, можливих шляхів корекції утруднень у вивченні англійської мови, що виникли; забезпечувалось іншомовне середовище в повсякденній діяльності дошкільників. Педагогами здійснювалась індивідуальна робота з дітьми під час організації життєвих ситуацій з опанування англійської мови. Організовувалось обговорення одержаних даних за результатами констатації й індивідуальних прогнозів вихователів щодо досліджуваної проблеми. Здійснювалось визначення типових труднощів при виконанні дітьми поставлених завдань та планування роботи з їх ліквідації, корекції. З батьками обговорювались варіанти і шляхи можливого педагогічного впливу на діяльність дітей з опанування англійської мови; ознайомлення з методикою навчання дітей англійської мови задля формування мовленнєвої активності. Організовувалась індивідуальна домашня робота дітей із англійської мови. Батьки знайомилися з даними констатації, обговорювали можливі шляхи корекції та формування англomовних вмінь і навичок, а також здійснювали прогноз на їх подальший розвиток. Формувальний етап експерименту передбачав безпосереднє впровадження експериментальної методики формування мовленнєвої активності в старших дошкільників у процесі навчання англійської мови. Зазначимо, що ця частина роботи є тривалою й кропіткою, тому задля уточнення всіх її напрямків вважаємо доцільним навести в Рисунку 2.1 модель формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання англійської мови.

На прикінцевому етапі експерименту дітей було розподілено за рівнем сформованості мовленнєвої активності в процесі навчання англійської мови. Здійснювалось зіставлення одержаних даних контрольної та

експериментальної груп. Батьки інформувались про одержані результати організації та проведення педагогічного експерименту.

На кожному етапі здійснювався поточний контроль за їх проведенням.

Висвітливо зміст зазначеної моделі детальніше. Експериментальні спостереження охоплювали три основних, на наш погляд, напрями: роботу з формування мовленнєвої активності впродовж запланованих на рік 105-ти занять, обов'язкову роботу з дітьми поза навчальними заняттями й необхідну роботу батьків із дітьми вдома. Конкретизуємо названі напрями.

Навчальні заняття стали основною формою презентації того лінгвістичного матеріалу, що, на наш погляд, був необхідним для формування мовленнєвої активності дітей засобами англійської мови. Їх організація передбачала ретельну підготовку педагога – оформлення відповідного кабінету (куточка) англійської мови для створення необхідного на занятті мікроклімату; складання конспектів із формулюванням мети роботи; добір лінгвістичного й дидактичного матеріалу, дидактичних і рухливих ігор, засобів заохочення дітей тощо. Слід заважити, що основним у визначенні цілей занять основною метою було формування англійської мовленнєвої активності дошкільників. Цій меті підпорядковувалися всі дидактичні й рухливі ігри, в процесі яких за допомогою різноманітних методів, прийомів презентувався лінгвістичний матеріал.

Під час навчальних занять експериментатор стимулював дітей до вияву ініціативи в спілкуванні англійською мовою, інтересу до її вивчення, максимального здійснення елементарної комунікативної діяльності англійською мовою тощо. Наведемо окремі назви ігор, що проводилися на заняттях і мали виключно комунікативний характер, спонукаючи дітей до активного освоєння лінгвістичного матеріалу: «У зоопарку», «Так чи ні?», «Скажи, хто в мене є?», «Скажи, хто це?», «Неочікувана зустріч», «Завітай до мене в гості!», «Магазин іграшок», «Веселий ланцюжок», «Великий чи маленький», «Кольорові кульки» «Скажи, що в тебе є, якого воно кольору?/ розміру?», «Моя улюблена іграшка» та багато інших.

Помітне розмаїття дидактичного матеріалу (демонстраційного й роздаткового) сприяло концентрації уваги старших дошкільників, їх зацікавленості. Зібраний дидактичний матеріал був розподілений за запланованими до вивчення навчальними ситуаціями («Іграшки та тварини (свійські й дикі)», «Команди», «Лічба», «Продукти харчування (овочі, фрукти, бакалія)», «Кольори», «Транспорт», «Шкільні приладдя», «Пори року», «Моя кімната», «Я вмюю...», «Частини тіла (обличчя, тулуб)», «Посуд», «Одяг», «Час», «Прийом їжі», «Наш дім (кімнати, меблі)») й зберігався у відповідних папках (ілюстрації, картки, картинки, плакати, заохочувальні фішки, лото, репродукції, малюнки, маски, емблеми та ін.).

Як засвідчили спостереження, вміле володіння мімікою, жестами, голосовими модуляціями, методично правильне оперування різними способами семантизації мовного матеріалу, чергування методів, прийомів, форм навчання, вчасна й доцільна зміна режимів роботи з дітьми, врахування загального рівня розвитку, здоров'я кожної окремої дитини, рівня опанування запропонованим матеріалом, володіння рідною (українською) мовою давало педагогові можливість забезпечити максимально довільне запам'ятовування мовного матеріалу, його застосування під час здійснення елементарної комунікації англійською мовою, а, отже, – досягати основної мети – формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку. Тим часом не слід вважати, що формування мовленнєвої активності можливе лише за умови проведення навчальних занять у дошкільному навчальному закладі. Ця форма роботи з дітьми є основною, але не єдиною, тому неодмінно потребує підтримки з боку батьків і вихователів групи.

Відпрацювання поданого в процесі навчального заняття мовного матеріалу мусить стати обов'язковим у життєвих ситуаціях за участю дітей. Маємо на увазі організацію застосування дошкільниками вже засвоєного на заняттях лексико-граматичного матеріалу під час режимних моментів, спостережень на прогулянках, у рухливих, дидактичних і сюжетно-рольових іграх у групі впродовж дня, на свята, в розвагах тощо. Назвемо деякі

дидактичні ігри, що використовувалися для формування мовленнєвої активності старших дошкільників під час організації:

- режимних процесів у групі: «Попроси друга / подругу допомогти», «Будьмо вдячними!», «Назви те, що бачиш, по-англійськи», «Смачна їжа» та ін.;
- спостережень на прогулянках («Жарко чи холодно?», «Що ти бачиш навколо?», «Якого кольору квіти?», «Майбутні фермери» та ін.);
- рухливих ігор на прогулянках («Почуй команду!», «Дай команду!», «Вгадай, хто це», «Швидко – повільно», «Весела лічилка» та ін.).

Ясна річ, що ініціювати аналогічне застосування лексико-граматичних структур мусить, поза сумнівом, педагог. Коли ж ініціаторами використання англійської лексики в життєвих ситуаціях за участю дітей виступають вони самі, їх слід усіляко заохочувати, підтримувати таку заповзятливість.

Упродовж дня діти застосовували англійську лексику в ході провадження режимних процесів. Наприклад, під час повернення з прогулянки, виконання гігієнічних дій, педагог мав можливість організувати тренування дітей у використанні певної лексики з тем «Будьмо ввічливими» (*Give me please! Thank you! Let me help you!* та ін.), «Ванна кімната. Приладдя.» (*It is a bathroom., a soap, a tower, cold water, hot water, a mirror* та ін.).

Лінгвістичний матеріал з тем «Будьмо ввічливими» (*Enjoy your meal! It is very tasty! Thank you!* та ін.), «Продукти харчування» («Страви» /*a soup, a porridge, a puree, a chop* та ін./, «Бакалія» /*an apple, a pear, grapes, a tomato, a cucumber* та ін./, «Напої» /*tea, juice, milk, water, compote* та ін. /, «Солодощі» /*a sweet, pastry, cake* та ін. /) відпрацьовувався під часи прийомів їжі дітьми.

Активізувати використання лексико-граматичних структур із тем «Природні явища» та «Транспорт» необхідно на прогулянках. Йдеться про спостереження за природними явищами та висловлювання дітей стосовно цього. Наприклад *The sun is shining. The wind is blowing. It is snowing. It is*

raining. The weather is warm / cold. The weather is nice. It is a car, a lorry, a tractor, a bus та ін.».

Рухливі ігри, ранкова гімнастика дали педагогові змогу ініціювати використання дітьми будь-якої лексики (це залежить від задуму вихователя), лексико-граматичних структур з теми «Команди». Наприклад: «*Run! Stop! Jump! Clap your hands! Turn yourself around! Count! Right! Left! Up! Down!* та ін.».

Протягом дня діти чимало гралися, розподіляючи ролі, будуючи монологічні й діалогічні висловлювання, тому активізація англомовної мовленнєвої діяльності дошкільників відбувалась у групових та індивідуальних іграх. Зрозуміло, що тематика лексико-граматичних структур була надзвичайно багатогранною, взаємопов'язаною з навчальними ситуаціями. Це – «Свійські та дикі тварини» (гра - драматизація), «Продукти харчування» (гра «Магазин»), «Транспорт» (ігри з конструювання) та ін.

Під час організації свят і розваг дітей стимулювали до згадування певної англомовної лексики. Наголосимо, що така робота носила ненав'язливий характер, була цікавою, пов'язаною з уже знайомим дітям мовним матеріалом, що вводився на попередніх заняттях. Ясна річ, що наведені нами можливі теми, лексико-граматичні приклади є орієнтовними. Адже кожна тема може супроводжуватися низкою підтем, взаємопов'язаних одна з одною.

Однак, як уже йшлося, для досягнення кращих результатів щодо формування англомовної мовленнєвої активності батьками проводилися вправляння й удома. Тут відповідну роль відіграє саме бажання батьків допомагати педагогу, особиста зацікавленість їх у досягненні поставленої мети. У сучасних сім'ях (майже в кожній) хоча б один із батьків володіє елементарними навичками («азами») іншомовного спілкування (частіше англійською). Відтак вони можуть сприяти педагогові у справі активізації мовленнєвої діяльності англійською мовою під час перебування дітей у дома – у вихідні, у відпустках і навіть щодня. Ми усвідомлюємо, що аналогічна

пропозиція пов'язана з певними труднощами. Маємо на оці специфіку вимови батьків, розуміння ними іншомовної лексики та ін. Із метою подолання таких труднощів передбачаємо проведення групових та індивідуальних консультацій для батьків. Їм пропонується відповідна інформація про шляхи відпрацювання мовного матеріалу в домашніх умовах, рекомендації щодо використання різноманітної наочності, організації бесід з дітьми з метою активізації їхнього інтересу до іншомовної комунікації. Ми рекомендували батькам пропонувати дітям виконувати вдома певні завдання, трудові доручення з елементами використання англійської мови. Наприклад: «Який гарний малюнок ти намалював! Яскравий! Мабуть, олівці в тебе чудові?! Якого кольору цей олівець? Правильно. А як сказати «червоний» англійською мовою?...Молодець!»; або: «Допоможи мені, будь ласка, накрити на стіл, бо зараз ми будемо обідати. Постав тарілки для батька, мене і себе. Скільки треба їх поставити? Правильно, три. А як порахувати тарілки англійською мовою?... Так, молодець!». Подібних прикладів можна наводити чимало. Це є надзвичайно ефективним для формування мовленнєвої активності дошкільників. Відпрацювання іншомовного матеріалу здійснювалось батьками під час ігор дітей удома за такою самою схемою. Слід заважити, що в цій справі важливим виступає принцип посиленості, доступності. В домашніх умовах батьки застосовували навчальні посібники, розмальовки, книжки із віршиками, римуваннями, загадками тощо. Це стимулювало інтерес дітей до виконання поставлених завдань.

Розроблена модель формування мовленнєвої активності старших дошкільників уможлиблювала залучення дітей в ігрове спілкування іноземною мовою, спонукало до розв'язання комунікативних завдань, формувало стійку мотивацію до виконання, вольові якості тощо. Зрозуміло, що формування мовленнєвої активності можливе за умови врахування всіх зазначених моментів: робота з дошкільниками під час проведення навчальних занять, поза ними та вправляння батьків із дітьми вдома. Однак

співпраця педагога, дітей і батьків цим не обмежувалась. Експериментальна робота передбачала поступове запровадження моделі, на ґрунті якої здійснювався поетапний моніторинг поточних якісних змін у процесі формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку.

Отже, запропонована експериментальна модель формування мовленнєвої активності старших дошкільників у процесі навчання іноземної (англійської) мови ґрунтувалася на визначених напрямках роботи із дітьми старшого дошкільного віку з урахуванням певних педагогічних умов: комунікативної спрямованості процесу навчання; урахування індивідуальних і вікових особливостей дітей; диференціації й індивідуалізації навчання, організованого в інтерактивному режимі; наявності позитивних емоційних стимулів у процесі навчання старших дошкільників.

2.5. Змістовий аспект формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання англійської мови в дошкільному навчальному закладі

Пропонуючи шляхи організації роботи над фонетичним аспектом мовлення, ми приділили значну увагу питанню правильної вимови звуків англійської мови, що відповідала б орфоепічним нормам, наголошенню. Паралельно формувалась здатність розрізняти звуковий склад мовлення, синтезувати значення при його сприйнятті (недостатньо розвинений фонематичний слух, сенсорна основа мовлення в окремих дітей призводить до того, що вони не дотримуються необхідної інтонації, не завжди правильно порівнюють звуки, слова іноземної та рідної мов), здійснювався розвиток артикуляційних навичок вихованців, їх мовленнєвої артикуляції, виховування звукової культури дітей.

Розвиваючи механізм слухового сприйняття, вирішувались завдання забезпечити:

- усвідомлення слухового матеріалу, що спирається на життєвий і лінгвістичний досвід дошкільників. Для цього добиралися фонограми з «нормативним» звучанням чоловічих, жіночих і дитячих голосів; організовувалося тренування слуху на матеріалі сприйняття різних темпів мовлення, індивідуальних особливостей того, хто говорить;

- поступовість в ускладненні для сприйняття: спочатку диференціювалися різні звуки, а згодом – близькі за акустичною характеристикою.

Так, фонетична зарядка використовувалася на кожному занятті як обов'язковий етап. При ознайомленні з фонетикою особливу увагу звертали на введення нового звуку. Співвіднесення пояснення й імітації при введенні нового звуку значною мірою залежало від ступеня його схожості з відповідними звуками рідної мови.

Уже йшлося про часові обмеження фонетичної зарядки, було вказано режими її проведення. Тепер звернемо увагу на її варіативність. Адже саме цей етап заняття мав на меті зацікавити дитину, стимулювати її до наполегливої праці. Тому фонетична зарядка насамперед «обігрувалась» (на кожному окремому занятті педагог створював певну ситуацію – проблемну чи з казковим ефектом). Розмаїття варіантів, поза сумнівом, залежало від фантазії вихователя і, головне, – від цілей конкретного заняття. Наведемо приклади окремих ситуацій, використаних на заняттях під час проведення фонетичної зарядки. Так, педагог говорив: «Зараз до нас у гості прийде гарна дівчинка-іноземка, щоб познайомитися, поспілкуватися, розповісти цікаву історію. Але річ у тому, що вона зовсім не розуміє української мови. Ми, звісно, вміємо розмовляти англійською, але, щоб гостя все зрозуміла, нам слід якомога краще потренувати свої язички, підготуватися до цього. Якщо ви зараз будете уважно слухати мої команди, пояснення, то обов'язково

здивуєте дівчинку правильною вимовою!». Після цього проводилася запланована фонетична зарядка з відпрацювання конкретних звуків.

Наведений приклад демонструє чітке спрямування мотивації дітей на виконання певного виду діяльності. Така робота активізувала інтерес до завдання, а, отже, сприяла формуванню мотивації мовленнєвої активності. Реакція дітей та їхні висловлювання щодо пропозиції педагога були доволі різні. Так, Микола В. після інструкції вихователя виявив надзвичайну активність, ледве всидівши на стільці. Він швидко й часто повторював: «Я хочу потренуватись! А я потренуюсь і краще за всіх буду говорити!». Схожа реакція спостерігалася і в інших дітей. Наприклад, Волошко Марійка після вимови окремих звуків час від часу зверталася до дітей, що сиділи поруч: «У мене виходить! Я добре вимовляю! Ось послухай!»; Боровіков Артем: «Це легко. Гостя мене зрозуміє, я ж стараюся!». Такі приклади свідчать про доцільність і необхідність проведення фонетичної зарядки. Адже крім свого навчального сенсу, цей етап заняття сприяв підвищенню мотивації дітей до навчання загалом. Водночас завважимо й наявність певних труднощів, що виникали в дітей. Наприклад, Корнієнко Ігор чітко виконував інструкції педагога щодо вимовляння звуків; окремі з них він вимовляв добре, правильно, а деякі – тихо, невпевнено, розуміючи, що інші роблять це краще. У дитини виникли труднощі з вимовою звука [r]. Вихователь вчасно звертав увагу на дітей, у яких виникали труднощі, коригував вимову звуків. Так, з Ігорем проводилася індивідуальна робота. Якість вимови окремих звуків від цього помітно підвищилася.

Розповсюдженою в навчанні дошкільників англomовної фонетики є «Казка про язичок», зміст якої може варіюватися у відповідності до поставленої мети. Коротко пояснюємо. Педагог використовував демонстративну наочність, де головним персонажем виступав містер Язичок, який живе в особистій оселі (роті) своїм життям. У нього, як у будь-якої живої істоти, є власні справи. Отже, він виконує домашню роботу, проводить вільний час, відпочиває, ходить на прогулянки та ін. Усі дії персонажа

супроводжувалися певними звуками, характерними при виконанні ним певних функцій. Попри популярність казки, лише від педагога залежало, чи зацікавляться нею діти при багаторазовому застосуванні. Так, під час розповіді її й тренування дітей у вимові окремих звуків у Литвиненко Богдана виникли труднощі щодо вимови звука [ŋ]. Цей звук є специфічним і складним для вимови. Богдан говорить: «А я не можу. Не виходить у мене. Як так роблю?», – і, звертаючись до сусідки, питає: «Покажи, як ти робиш?». Цей приклад свідчить, що дитина не зупинялася на розв'язанні поставленого завдання (у цьому випадку – правильно вимовити звук [ŋ]). За допомогою педагога хлопець удався до багаторазових спроб вимовити звук правильно і внаслідок цього підвищив рівень вимови. Отже, своєчасна реакція педагога впливає на слухові сприйняття дитини, як і на розвиток більш складних психічних процесів (уява, пам'ять, мислення та ін.). Діти припускалися менше помилок у вимові, якщо викладач приділяв достатню увагу правильній артикуляції звуків.

Іншим прикладом обігрування фонетичної зарядки була гра «Автопарк», коли діти здобували можливість «керувати автомобілем». Кожен дошкільник одержував емблему легкового автомобіля, які відрізнялися формою («маркою»), кольором, нумерацією. Окрім емблеми дитина отримувала зручне за розміром індивідуальне кермо з картону, колір якого відповідав кольору обраного автомобіля. Ця гра – багатофункціональна і використовувалася при проведенні фонетичної зарядки (діти залишалися сидіти на стільцях, але за командою «Поїхали!» починали крутити кермо, вимовляти специфічний звук [dʒ], і, стежачи за світлофором, який демонструє педагог, зупинялися). Вона застосовувалася й при проведенні рухливої гри, що теж була обов'язковим етапом кожного навчального заняття (за командою педагога «Stand up! – Встаньте!» діти вставали зі стільців і, почувши команду – «Go! – Поїхали!» –, починали «їхати», вимовляючи звук [dʒ]). Спостереження свідчать, що більшості дошкільників подобається

вимовляти цей звук, але в окремих дітей все ж таки виникають труднощі. Наприклад, Деркач Михайло недостатньо м'яко вимовляв його, проте своєї помилки не помічав. Педагог вчасно вдавався до необхідної корекції, намагаючись домогтися від дитини правильної вимови. Михайло при індивідуальному промовлянні час від часу запитував: «Так?...Так?...Справді виходить у мене?».

Зазначимо, що методика навчання вимови ґрунтується на порівняльному аналізові фонематичної системи рідної й іноземної мови. Тож у процесі формування вимовних навичок іноземною мовою ми урахувували, що діти вже володіють системою звукових засобів рідної. Це, з одного боку, викликало певні труднощі, зумовлені інтерференцією рідної мови. З іншого боку, вони допомагали оволодівати звуками іноземної мови. Конкретизуємо цю тезу.

Найлегше засвоювалися звуки, що збігаються (ідентично вимовляються) в обох мовах; складніше – ті, аналогів яких немає у рідній мові. У таких випадках формували зовсім нові навички, вчили дітей нових рухів губами, язиком, іншими органами голосоутворення.

Залежно від того, наскільки схожими є фонемі іноземної та рідної мов, у методиці розрізняють три їх групи:

1. Фонемі, що збігаються в обох мовах. Н.: [p], [b], [m], [s], [z], [g], [f], [v] та ін.
2. Фонемі, схожі на рідномовні, але відмінні від останніх низкою суттєвих ознак, наприклад, довжиною. Н.: [i:], [i], [e], [u:], [u] та ін.
3. Фонемі, аналогів яких немає у рідній мові: приголосні [Q], [w], [r], [dʒ], [ð], [ŋ], голосні [æ], [ə], дифтонги [ei], [ai], [au] та ін.

Звернемо увагу, що при веденні звуків першої групи детальні пояснення не були потрібні. Вистачало коротких інструкцій, що слід робити, щоб із звука рідної мови діти «отримали» іншомовний звук.

Артикуляція звуків другої групи потребувала більш детальних коментарів. Однак вони мали характер чітких, лаконічних настанов, які легко виконувалися. Оскільки іншомовні звуки цієї групи трохи схожі зі звуками рідної мови, то при поясненні їх артикуляції педагог відштовхувався від таких варіантів фонем рідної мови, які найбільш схожі на звуки іноземної. Тут використовувався прийом імітації, що ґрунтувався на усвідомленні різниці у вимові звуків:

- в іноземній мові (наприклад: «Вимовте як я (за диктором) пару таких звуків [e - æ], [n-ŋ]);
- у зіставленні з рідною мовою (наприклад: «Зараз я скажу, а ви порівняйте українське [т] та англійське [t]. Ви відчули різницю? Зараз я навчу вас вимовляти так, як я»).

Цей прийом використовувався у тих випадках, коли звуки в іноземній та рідній мовах, хоч і близькі за звучанням, відрізнялися артикуляцією.

У ході навчання звуків третьої групи пояснення артикуляції набувало більшого значення, бо в рідній мові аналогічних звуків немає. У цьому випадку було задіяно прийом усвідомленої імітації на основі пояснення дітям артикуляції звуків. Наприклад: «Коли поставите кінчик свого язичка між зубами й трохи пропустите повітря, то зможете шипіти як змія – [Q]».

Така робота проводилася під час всіх фонетичних ігор, ситуацій. Наведемо ще деякі приклади використаних в експерименті вправ, ігор, спрямованих на формування фонетичного аспекту мови дітей. Так, гра «У зоопарку» передбачала імітування дітьми характерних для певних тварин звуків. Під час цієї фонетичної гри педагог застосовував демонстраційну наочність у вигляді репродукцій із зображенням диких і свійських тварин. Демонструючи кожну з них, зверталися до дітей: «Подивіться уважно й назвіть тварину...Так, правильно, це... А як ця тварина покличе своїх діток?...Так, правильно; послухайте уважно, а потім за моєю командою теж покличте.». Наведемо деякі з можливих варіантів: собака гавкає – [bow – bow], ведмідь (лев, тигр) рикає – [r – r – r] , соловейко співає – [vi –vi – vi] ,

мишка пищить – [pi – pi - pi] , киця нявчить – [mew – mew - mew], порося верещить – [wi – wi – wi], півник співає – [cock–a–doodle–doo], курка квокче – [cluck–cluck], корова мукає – [moo–moo] та ін. Під час проведення гри педагог здійснював індивідуальну роботу з окремими дітьми, коригував вимову ними певних звуків. Ця гра подобалася дітям навіть у разі багаторазового повторення на заняттях. Наприклад, Наталка П. говорить іншим дітям: «Ось мене послухай, ведмедик так рикає...». Та окрім того, що гра ефективна під час введення нових звуків, тренування у вимові вже знайомих, вона допомагала формуванню інтонації, що відіграє важливу роль у становленні фонематичного слуху дошкільників. Іншомовна інтонація у різних її варіантах сприяла підвищенню інтересу до вивчення мови, приваблювала дітей новизною, специфічною музичністю.

Ми вдалися до ускладнення гри спочатку через прохання назвати тварин англійською мовою, потім – пропозицію використати граматичну структуру «I see...» (Я бачу...), що є, на наш погляд, логічним, похідним із самої назви гри. Зрозуміло, що ускладнення мали місце вже на подальших етапах навчання, коли виконання поставлених завдань було для дітей можливим, і вони вже мали необхідний запас лексичних одиниць, граматичних структур.

Стислий опис окремих фонетичних ігор свідчить про те, що формування мовленнєвої активності за всіма трьома критеріями відбувалось у взаємозв'язку та систематично, що є особливо показовим важливим для нашого дослідження. Адже педагог уміло мотивував, зацікавлював дітей до виконання завдання, сповнював гру необхідного змісту, формував навички самоконтролю й самооцінки в дітей. Кожен із цих критеріїв можна легко простежити в будь-якій грі, на кожному етапі заняття, що ми проілюструємо згодом. Як бачимо, будь-яку (фонетичну, лексичну або граматичну) гру можна ускладнювати, варіювати, застосовувати на різних етапах навчання задля розв'язання різних завдань.

Формування фонематичного слуху дітей відбувалося й у процесі роботи над таким видом мовленнєвої діяльності, як аудіювання (сприйняття на слух і

розуміння почутого з різною глибиною та повнотою проникнення в його зміст; це також комплексна мовленнєва розумова діяльність, що базувалася на природній можливості дітей, удосконалюваній у процесі їх індивідуального розвитку, давала їм можливість розуміти інформацію в акустичному коді, накопичувати в пам'яті, відбирати й оцінювати згідно з інтересами чи поставленими завданнями). Організуючи роботу над аудіюванням, ми враховували такі чинники формування в дітей вищеназваних можливостей:

- перцептивні та мовленнєвомоторні передумови;
- загальні інтелектуальні;
- знання й уміння з рідної мови;
- англomовні уміння та навички;
- мотивація.

Організуючи експериментальну роботу, ми прагнули досягнути базового рівня в аудіюванні, тобто сформувати в дітей первинну комунікативну компетенцію у цьому різновиді мовленнєвої діяльності. Йдеться про такі вміння:

- розуміти елементарне літературно-розмовне мовлення носія мови (педагога, диктора) в ситуаціях щоденного спілкування, пов'язаного із задоволенням найпростіших потреб дітей;

- визначати мету бесіди (діалогу), її основний зміст; у випадках, коли виникають ускладнення, звертатися до партнера з проханням повторити фразу;

- в умовах опосередкованого сприйняття й усвідомлення розуміти основний зміст аудіоінформації;

- повно й точно розуміти висловлювання педагога, дітей, короткі повідомлення, що стосуються навчально-трудової та соціальної сфер спілкування;

- усвідомлювати основний зміст прослуханої інформації різного характеру, що містить незначну кількість незнайомих слів.

Із метою формування в дошкільників означених умінь було використано такі ігрові вправи, ігри як «Так чи ні?», «Хто як чує?», «Світлофор», «Зіпсований телефон», «Роботи», «Вгадай, яка в мене іграшка?» та багато інших. Послугувалися ними, що важливо, на різних етапах навчальних занять. На наш погляд, така робота була доцільною при проведенні як фонетичної зарядки, так і основної частини заняття, рухливої гри, фізкультхвилинки тощо.

Для перевірки розрізнення дитиною окремих нових (при первинному тренуванні) й уже знайомих звуків на слух було запропоновано фонетичну гру «Хто як чує?», що передбачала багатоваріативне використання на різних заняттях. Педагог вимовляв звуки, діти уважно вслуховувались, намагаючись почути завдання. Вправу проводили зі звукозаписом. Наприклад, педагог пропонував дітям уважно слухати ті звуки, які він буде чітко й голосно вимовляти з певним інтервалом. Але як тільки дошкільники почують, наприклад, звук [w], вони повинні підняти вгору червоний прапорець. Інструкція була цілком зрозумілою, тому вихованці з інтересом виконували завдання. Іноді варіювалася ігрова ситуація, але зміст поставленого завдання – почути конкретний звук – залишався незмінним. Так, вихователь пропонував дітям плеснути в долоні, коли вони почують потрібний звук і т.д. Назаров Павлик, Кудінова Олена та Горбатюк Сергій під час логічних пауз намагалися озиратися в різні боки, щоб спостерегти, чи слід піднімати прапорець. Ці діти орієнтувалися на своїх товаришів, а на прохання вихователя виконати це завдання індивідуально припускалися помилок, обмірковуючи свої дії тривалий час.

Труднощі, що виникали при виконанні цього завдання, зумовлені індивідуально-психологічними особливостями дітей, недостатнім розвитком англomовного фонематичного слуху. Бражникова Олеся, Коротєєв Єгор навпаки чітко диференціювали необхідний звук і з цілковитою впевненістю піднімали прапорець, хоча також озиралися по боках, даючи товаришам зрозуміти, що виконали завдання правильно. Як бачимо, в описаній грі

поєднуються завдання щодо формування всіх умінь за всіма трьома критеріями мовленнєвої активності – мотиваційного, змістового та вольового.

Основна мета гри «Так чи ні?» – формування не лише фонетичних, а й лексичних навичок. Педагог пояснив, що буде показувати й називати іграшки англійською мовою (ці назви вже знайомі дошкільникам). Діти повинні уважно слухати. Після того, як педагог називав іграшку, робилася пауза, щоб діти погодилися або не погодилися з певною назвою. У разі згоди вихованці казали «Yes» («Так»), а в іншому випадку – «No» («Ні»). Висловлювання дітей супроводжувались відповідними рухами голови (елемент фізкультхвилинки). Наприклад, Сашко Парутін дуже уважно слухав педагога, реагуючи відповідною мімікою, жестами (зосереджене прислуховування, погляд, нахил голови), потім активно виголошував правильну відповідь (так або ні). Гомонова Оксана супроводжувала свої відповіді словами: «Згодна! Я згодна! Правильно! Це – ведмедик» або «Ні! Ні! Не песик!», іноді робила зауваження друзям («Маша, не кажи «Yes», ти що не бачиш?»). Деякі діти (Апраксів Максим, Пилипко Гриша) відволікалися, просто хитаючи головами на знак згоди чи навпаки (навіть коли педагог ще не назвав іграшку). Тоді Гомонова Оксана намагалася випередити педагога, проконтролювати хлопців («Ви чому пустуєте? То ви просто не розумієте, що вам кажуть!»). Ця гра використовувалась також в процесі первинного тренування щодо застосування лексичних одиниць «Yes / No», під час проведення дидактичних і рухливих ігор.

Гра «Скажи, хто це?» була промовистим прикладом прийому формування не лише аудитивних лексичних, але й мовленнєвих лексичних навичок, виконуючи водночас завдання з розвитку рухової активності дітей. Пояснюємо. За допомогою лічилки із дітей обиралась «жмурка», якому зав'язували очі хусткою. Поки педагог повертав «жмурку» на 360 градусів кілька разів, дошкільники розташовувались біля нього так, як забажають. За командою вихователя «Stop!» діти завмирили, а «жмурка» йшов шукати їх. Якщо на своєму шляху він натрапляв на товариша, то мусив упізнати,

хлопчик це чи дівчинка. «Жмурка» може торкатися одягу, рук або волосся і поставити запитання: «A boy?» («Хлопчик?») чи «A girl?» («Дівчинка?»). Дитина повинна відповісти «Yes» («Так») чи «No» («Ні»).

На більш пізніших етапах навчання, коли діти вже активно оперували загальним запитанням («Are you ...? – Ти...?»), гра ускладнювалась. Пропонувалося «жмурці» після запитання «Are you a boy? – Хлопчик? / Are you a girl? – Дівчинка?» та відповіді «Yes. I am a boy – Так. Я – хлопчик» або «No. I am a girl – Ні. Я – дівчинка» поставити таке: «Are you *Masha*?». Дитина відповідала: «Yes. My name is *Masha* – Так. Мене звати *Маша*» або «No. My name is *Vova* – Ні. Мене звати *Вова*». Під час проведення цієї гри діти виявили неабияку активність. Так, Михайло В. у ролі «жмурки» практично без помилок визначив стать дитини, правильно назвав її ім'я. Згодом, виявляючи бажання далі виконувати цю роль, хлопчик говорив: «Я ще хочу! Мені цікаво! Я можу всіх повгадувати! А ти (звертався до Федорука Івана) – ні». Як відомо, діти сприймають усну англійську мову за потік взаємопов'язаних слів, що містять конкретний зміст, лише за умови, коли усвідомлюють значення кожного слова. Саме ця обставина сприяє засвоєнню ритмічної структури фрази, інтонації. У цій грі особлива увага зверталася на відповідне інтонування висловлювань дітей, коли вони погоджувалися або не погоджувалися зі здогадкою «жмурки». За вгадування лише статі дитини «жмурка» здобував жовтий жетон. Коли ж він визначав ще й ім'я, то педагог нагороджував його червоним (формування мотиваційного компонента). Зрозуміло, що можливість виконати роль «жмурки» надавалася кожній дитині. Після закінчення гри пропонувалось продовжити її згодом у груповій кімнаті.

Під час експериментальної апробації систематично застосовувалися аналогічні ігри. На наш погляд, вони посутньо сприяли розвитку аудитивних лексико-граматичних умінь дітей, особливо при усвідомленні ними таких складних лексико-граматичних конструкцій, як спеціальні, загальні запитання та ін. Одним із яскравих свідчень цього була гра «Скажи,

хто в мене є?». Педагог пропонував дітям дістати з чарівної торбинки (не заглядаючи в неї) іграшку. При цьому вихователь не стежив, яку саме іграшку взято (назви всіх їх уже відомі дітям). Діти повинні були відразу сховати іграшку за спину й пригадати її назву. Після цього педагог підходив до кожного вихованця і запитував: «Do you have a *cat*? – У тебе є *котик*?». Дитина мала відповісти «Yes. I have a *cat* – Так. У мене є *котик*» або: «No – Ні». Далі педагог продовжує вгадувати – поки не помилиться. Ця гра вправляла дітей не лише в аудіюванні загального запитання, але й у послуговуванні граматичною структурою «I have».

Описана гра проводилась і в дещо ускладненому варіанті. Так, у ході подальшої експериментальної роботи пропонувалося дітям поставити запитання товаришам і спробувати вгадати, яку іграшку заховано. На цьому етапі навчання спеціальні й загальні запитання вже перейшли з пасивного словника дітей до активного. Так, Тимофєєва Олена намагалася чітко й правильно запитати у Васютіної Каті: «Do you have a *sock*?». Ставлячи запитання, дівчинка імітувала інтонацію педагога. Проте деякі діти (Вахтін Іван, Олексюк Віктор) продемонстрували труднощі у формулюванні запитання (пропуск дієслова *to have*, неувага до допущених помилок). Натомість Коротєєва Марійка, Олена Тимофєєва вказували на їхні помилки, виправляли хлопців («Іване, ти неправильно сказав! Ти не так говориш! Слід казати...»), відтворюючи граматично правильно побудоване загальне запитання.

Як засвідчили спостереження, мовленнєва активність дітей успішно виформовується лише за умови систематичного розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Саме тому вироблення аудитивних умінь і навичок упродовж експериментального навчання дітей відбувалося в тісному взаємозв'язку з формуванням навичок говоріння. Адже

аудіювання та говоріння – два боки усного мовлення; без аудіювання унеможлиблюється повноцінне говоріння – складний процес, що разом із аудіюванням дає змогу усного вербального спілкування. Предметом говоріння є думка – відображення взаємовідносин людини з реаліями зовнішнього світу. Запропонований нами лінгвістичний матеріал давав дітям можливість спілкуватися на заняттях чи в вільний час у межах тематики, вказаної в експериментальному календарно-тематичному плані. Окрім того, дошкільники мали можливість брати участь у модельованих педагогом мовленнєвих ситуаціях.

Добираючи ігри та вправи для розвитку говоріння, враховувалися вікові й індивідуальні особливості дітей, комунікативна спрямованість навчання, психологічні характеристики експресивного мовлення, зосібна, вмотивованість (створювались такі умови, щоб у дітей виникло бажання і потреба говорити, передавати почуття); зверненість, позаяк спілкування зазвичай відбувалося в безпосередньому контакті комунікаторів; ситуативність (досить часто зміст висловлювання можна було зрозуміти лише з урахуванням конкретної ситуації); емоційна забарвленість, оскільки мовець передавав свої думки, почуття, ставлення до того, про що йдеться; спонтанність (мовленнєва поведінка кожного учасника діалогу значною мірою зумовлювалася мовленнєвим поведінням партнера); двобічний характер, бо обмін репліками не міг здійснюватися без взаємного розуміння, зреалізованого через аудіювання. Отже, володіння діалогічним мовленням органічно пов'язане з говорінням та аудіюванням, що потребувало від учасників спілкування двобічної мовленнєвої активності й ініціативи. Діалогічне та монологічне мовлення у своїй сукупності складають говоріння.

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування, тому в межах мовленнєвого акту кожен із них по черзі виступає і слухачем, і мовцем. Для того, щоб стимулювати дітей до творення діалогічних висловлювань, ми пропонували ігри «Що в тебе є?», «Завітай до мене в гості!», «Магазин іграшок», «Негадана зустріч» та багато інших. Якщо згадати описані вище ігри і вправи, то можна спостерегти елементи роботи дітей у парах, приклади побудови ними мікродіалогів, що вважаємо важливим етапом підготовки до створення повноцінного діалогу. Зазначимо, що добір ігор і вправ для розвитку діалогічних умінь здійснювався з урахуванням комунікативних функцій, що виконує діалогічне мовлення: запит інформації (повідомлення її); пропозиції (прохання, наказ, порада); обмін судженнями/думками/враженнями, взаємопереконання. Кожна з цих функцій прикметна вживанням специфічних мовних засобів і є домінуючою у відповідному типі діалогу (діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, діалог-обговорення).

Так, гра «Негадана зустріч» давала дітям можливість адресувати один одному прості запитання й отримати відповіді на них. Педагог обирав двох дітей і пропонував їм уявити себе давніми друзями, які не бачилися тривалий час і сумували один за одним. Діти повинні були привітатися, запитати про справи, відповісти на запитання і попроситися. Такий мікродіалог передбачав вимову трьох реплік (лексико-граматичний аспект). Відтворенню діалогу передував показ педагогом театру рукавичок – прикладу запропонованої розмови. Алгоритм побудови діалогічного висловлювання має такий вигляд:

Англійська мова	Рідна (українська) мова
Дитина 1 How do you do!	<i>Вітаю!</i>
Дитина 2 How do you do!	<i>Вітаю!</i>
Дитина 1 How are you?	<i>Як твої справи?</i>
Дитина 2 I am well, thank you!	<i>Добре, дякую! А як твої справи?</i>
And how are you?	

Дитина 1 I am well, thank you!

Добре, дякую! До побачення!

Good bye!

Дитина 2 Good bye!

До побачення!

Педагог залучав до гри всіх дітей по черзі. Окрім того, застосовувалися вправи на постановку правильної інтонації, адже саме в процесі спілкування зі співрозмовником, надання відповідей на поставлені запитання дитина вчилася відповідно реагувати, інтонуючи власне висловлювання (фонетичний аспект). Звернемо увагу на те, що в процесі діалогу один із учасників був більш активним, адже роль, яку він виконував, потребувала правильно побудованих відповідей на запитання. Іншій дитині відводилася більш пасивна роль – ставити питання товаришеві, тобто відтворювати вже готові лексико-граматичні структури. Таким чином, вона набувала певних навичок, повторюючи запропоновані педагогом мовленнєві зразки. Проілюструємо прикладом.

Дорошев Павло і Мінченко Сергій жваво почали розмову. У них не виникло труднощів при взаємопривітанні, але з часом хлопці почали озиратися на педагога, шукаючи підказки (Мінченко Сергій: «А як далі говорити? Я забув!»). Одержавши допомогу вихователя, діти знову легко обмінювалися репліками. Інші дошкільники, що слухали діалог, намагалися підказати «старим друзям», як продовжити розмову (Рильян Поліна: «Запитай, як у нього справи!»). Завважимо, що під час розігрування зустрічі старих друзів дівчата виявилися більш емоційними, демонстрували свої почуття не лише інтонацією, але й мімікою (вираз очей, посмішка), жестами (рукотиснення, обійми), чим зацікавлювали інших дітей, привертаючи їхню увагу до своєї розмови (фонетичний аспект). Досвід засвідчує, що дітям дуже подобається відтворювати такі мікро діалоги, в ході чого вони одержують добру нагоду уважно слухати мовлення інших (аудіювання).

Така гра, як «Завітай до мене в гості!», теж мала на меті створення мікро діалогу. Педагог пропонував дітям «прийти» один до одного на гостину, привітатися, запросити друга на чай, обмінятися враженнями щодо цього

напою й попрощатися. Така діалогічна гра проходила з дітьми всієї групи, але по черзі і парами. Побудова цього діалогу особливо цікавило дошкільників, позаяк передбачало не лише звичайну мовленнєву ситуацію, а й певні «театралізовані» дії. Для цього пропонувалось двом дітям уявити себе приятними сусідами, які іноді ходять один до одного в гості посмакувати чаєм і поспілкуватися. Для проведення гри використовувався дитячий іграшковий посуд і «декорація» кухні (сервований стіл із відповідним посудом і самоваром). Приклад ведення діалогу педагог наводив із використанням двох знайомих дітям ляльок, яких «озвучував». Алгоритм ведення цієї розмови:

Англійська мова

Рідна (українська) мова

Дитина 1 How do you do!

Вітаю!

Дитина 2 How do you do! Would you like some tea?

Вітаю! Хочеш трохи чаю?

Дитина 1 With a pleasure!

Із задоволення!

Діти імітують чаєпиття.

Дитина 2 Do you like it?

Тобі подобається чай?

Дитина 1 Oh, it's so tasty! I like it! Thank you!

О, він такий смачний! Мені подобається! Дякую!

Далі знову імітується чаєпиття.

Дитина 1 Good bye!

До побачення!

Дитина 2 Good bye!

До побачення!

Як бачимо, ця гра передбачала побудову діалогу вже з чотирьох реплік. Зрозуміло, що такий діалог більш складний і потребував від учасників уміння не лише повторювати ті самі фрази, але й відповідати на поставлені запитання. У цьому випадку одна дитина запитувала, а інша відповідала. Саме тому ми змінювали ролі учасників на інших заняттях, забезпечуючи в такий спосіб тренування дітей у побудові запитань і стверджувальних висловлювань. Так, Омельченко Марина, виконуючи роль господині,

гостинно зустріла свою «сусідку» Макарову Лілю, жестами запросивши її присісти за стіл і запропонувавши серветку. Дівчата практично повністю відтворили діалог, хоча в Лілі й виникли труднощі у вимові фрази «Oh, it's so tasty! Thank you!». Дівчинка розгубилася й сказала: «Ой, я не пам'ятаю, що говорити!». Ясна річ, що дитина не зрозуміла запитання співрозмовниці. Педагог запропонував «господині» перекласти його рідною мовою і запитав у Лілі, що в такому разі слід відповісти. Дитина відразу знайшлася й відповіла: «Треба сказати, що чай смачний і подякувати за гостину.».

Поза сумнівом, відтворення дітьми діалогів є складним завданням, адже воно потребує від них володіння певними вміннями: починати розмову, вживаючи відповідну ініціативну фразу (повідомлення, спонукання, запитання); швидко реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи слова, що мають різні комунікативні функції; стимулювати співрозмовника до висловлювання, виражаючи свою зацікавленість за допомогою реплік оцінювального характеру. Будь-який діалог складається з окремих взаємопов'язаних висловлювань (реплік). Репліка, отже, – першоелемент діалогу, що налічує від однієї до кількох фраз. У діалозі вони тісно пов'язуються комунікативними функціями, структурно й інтонаційно.

Наводимо також приклад гри «Магазин іграшок», що, на наш погляд, є найбільш оптимальною в аспекті відтворення діалогів різної лексико-граматичної наповнюваності на різних етапах навчання, – і на початковому, і на більш пізніх. Ця гра проводилася на підсумковому етапі експериментального навчання, тому була ускладнена. «Магазин іграшок» демонстрував уміння дітей будувати досить непростий діалог, що передбачав запитання різної складності, оперування лексикою за багатьма навчальними ситуаціями. Оскільки це завдання є досить складним для дитини, то роль продавця педагог виконував сам. Вихователь пропонував дошкільникам завітати до спеціалізованого магазину іграшок у якості покупців і придбати ту річ, яка сподобалася дитині. Педагог завважував, що в цьому магазині і продавець, і покупці можуть спілкуватися лише англійською мовою і,

вказуючи на “вітрину”, демонстрував розмаїття іграшок на будь-який смак, пропонуючи пригадати, як вони називаються англійською мовою (хорове й індивідуальне промовляння лексичних одиниць). Далі роздавалися “гаманці” з “грошима” і пояснювалися правила гри. Зайшовши до магазину, покупець мусив насамперед привітатися з продавцем. Далі продавець запитував: “Would you like something to buy?” (на пасивне сприйняття) – Ви щось хочете купити? Діти повинні відповісти: “Yes” («Так»). Покупець просив ту іграшку, яка йому сподобалася (“Give me a cat, please!” – Дайте мені kota, будь ласка). Вихователь звертав увагу дітей на ввічливі слова, які обов’язково слід сказати. Потім продавець називав ціну іграшки: “It costs 3 dollars” (на пасивне сприйняття) – Це коштує (наприклад) 3 копійки (монетки). Отже, покупець «сплачував», рахувавши «гроші» вголос. Зробивши покупки, відвідувач крамниці прощався з продавцем (“Good – bye!”).

Алгоритм ведення діалогу:

Англійська мова	Рідна (українська) мова
Продавець How do you do!	<i>Вітаю!</i>
Покупець How do you do!	<i>Вітаю!</i>
Продавець Would you like something to buy?	<i>Бажаєте щось купити?</i>
Покупець Yes!	<i>Так!</i>
Продавець Choose, please!	<i>Обирайте, будь ласка!</i>
<i>Дитина міркує, яку іграшку «купити».</i>	
Покупець Give me a fox, please!	<i>Дайте мені лисичку, будь ласка!</i>
How much does it cost?	<i>Скільки вона коштує?</i>
Продавець It costs 5 dollars.	<i>Вона коштує 5 доларів.</i>
<i>Дитина дістає «гроші» з гаманця й по одній монетці кладе у долоню «продавця», рахуючи вголос від 1 до 5.</i>	
Продавець Take your toy, please!	<i>Тримайте свою іграшку! До побачення!</i>
Good-bye!	

Покупець Thank you! Good-bye!

Дякую! До побачення!

У процесі гри педагог скоригував артикуляцію лексико-граматичних структур, граматичну побудову запитань у дітей, які мали певні труднощі.

Проаналізувавши наведені приклади, можемо констатувати, що робота з формування діалогічного висловлювання була результативною в плані вправляння дошкільників у застосуванні таких умінь і навичок експресивного мовлення, операцій:

- репродукція, що передбачала імітацію почутого й була частковою або повною. Під час здійснення цієї операції діти оволодівали структурами, їх лексичним змістом, у них формувалися вимовні навички (How do you do!, Thank you!, Good-bye!, How much does it cost?);

- операція на підстановку елементів, необхідних для передавання думки дитини. Це давало можливість засвоїти структуру речення, показати дошкільникам, як можна, змінюючи слова, описувати чи просити певні предмети тощо (Would you like some *tea*?, Give me *a fox*, please!);

- трансформація, пов'язана зі зміною граматичного оформлення висловлювання, що сприяло розвитку окремих вимовних і лексичних навичок дітей (I am *well*, I *like* it!);

- комбінування мовних і мовленнєвих засобів вираження думки, що передбачало процес формування словосполучень і речень, коли дитина використовувала вже знайомі компоненти в нових мовленнєвих ситуаціях (I am well, thank you! *And how are you?*, I like it! *Thank you!*, Thank you! *Good-bye!*).

Паралельно з формуванням у дітей умінь і навичок побудови діалогічного висловлювання проводилася робота з розвитку монологічного мовлення, що складалася з логічно взаємопов'язаних, інтонаційно оформлених, об'єднаних однією темою та змістом речень. Нагадаємо, що монолог безпосередньо спрямовувався на співрозмовника чи аудиторію; це – організований вид усного мовлення, що передбачав висловлювання однієї

особи. В експериментальній роботі ми прагнули формувати монологічне висловлювання в дітей шляхом застосування вправ різного характеру. Назвемо їх.

- Імітативні вправи, що сприяли збільшенню обсягу робочої пам'яті дітей за рахунок повторення. Це вправи типу хорového промовляння, що проводилися систематично при введенні лексичних одиниць, фраз, лексико-граматичних структур («Назви, що це?», «Скажи, що в тебе є?», «Якого кольору?», «Подобається/ не подобається?», «Великий чи маленький?» та ін.).

- Підстановчі вправи на розвиток здібності дітей поєднувати слова на матеріалі поширеного речення («Попроси іграшку», «Кольорові кульки», «Весела райдуга» та ін.).

- Вправи на розширення, які забезпечували актуалізацію лексики («Що це та якого кольору?», «Що в тебе є та якого кольору» тощо).

- Конструктивні вправи, що використовувалися для самостійного повторення дітьми лінгвістичного матеріалу при наявності опори: а) розширення речення; б) завершення речення; в) придумування початку речення; г) складання фраз-заперечень за зразком («Доведи, що в тебе найкраща іграшка», «Англійські загадки» та ін.).

Детальніше зупинимося на змісті деяких вправ. Так, імітативна вправа «Назви, що це?» сприяла розвиткові навичок дітей у промовлянні граматичної структури «It is...». Педагог пропонував дітям спочатку хором, потім індивідуально назвати іграшку, яку демонстрував. Спочатку він просив дітей пригадати назву вже знайомої іграшки, хвалив їх за те, що пам'ятають назву, і вимовляв цю назву окремо та в граматичній структурі. Для вправи використовувалися яскраві іграшки вже знайомих дітям тварин, муляжі фруктів і овочів та ін. Демонстраційний матеріал сприяв кращому запам'ятовуванню дітьми лексико-граматичних конструкцій. Тому в цій та подібних іграх педагог спочатку демонстрував іграшку, відпрацьовував лексико-граматичну конструкцію з усією групою дітей (хором), а потім «за

ланцюжком» передавав наочність дитині, пропонуючи правильно вимовити потрібне. Подібні ігри ми називали «Веселий ланцюжок». У ході їх проведення діти виявляли неабияку активність і зацікавленість. Експериментатор повертав дитині іграшку, якщо вона допустила помилку у вимові, коригував вимову. Наприклад, Микола В., тримаючи в руках іграшку кішки, вимовив «It is cat», пропустивши артикль *a*. Тому вихователь попросив хлопця уважно послухати, як вимовить він сам, а потім повторити. Найчастіше в таких вправах у дітей виникали труднощі фонетичні (труднощі у вимові окремих звуків). Про типологію подібних складнощів йшлося вище. Зрозуміло, що гра «Веселий ланцюжок» застосовувалася на різних етапах навчання, в різних навчальних ситуаціях, а також для тренування у вимовлянні різноманітних лексико-граматичних конструкцій (наприклад, використання імітативної вправи «Великий чи маленький»).

У завданні дітям пропонувалося уважно розглянути дві іграшки, відмінні лише за розміром (загалом, важливо, щоб за розміром іграшки можна було легко диференціювати); наприклад, великий і маленький песик. Спочатку діти вправлялися у вимовлянні назви іграшки й використанні граматичної структури «It is...» у грі «Веселий ланцюжок». Потім педагог запитував у дітей рідною мовою, який із песиків маленький, а який великий. Згодом дошкільники пригадували самотужки або за допомогою вихователя як сказати англійською «великий» і «маленький». Зазначимо, що діти краще засвоювали окремі антонімічні прикметники (великий – маленький, білий – чорний, красивий – некрасивий, довгий – короткий та ін.), тому, здебільшого, у них не виникало помітних труднощів при їх запам'ятовуванні. Далі педагог пропонував дітям, дивлячись на великого песика, сказати англійською «Він великий – It is big» спочатку хором, потім «за ланцюжком». У цій вправі відбувалося тренували дошкільників і в експресивному інтонуванні власного висловлювання, пропонували їм жестом (вимовляючи, підняти руку вгору) показати, що песик (чи будь-яка інша іграшка) великий. Досвід свідчить, що діти залюбки виконують подібні вправи, бо деякою мірою вони знімають

напругу, розслаблюють м'язи після статичних дидактичних ігор і вправ. За аналогією відпрацьовувалось висловлювання «Він маленький – It is small».

Наведемо й приклад підстановчої вправи «Кольорові кульки». Для її проведення експериментатор заздалегідь підготував різнокольорові повітряні кульки (червону, жовту, синю, зелену) за кількістю дітей у групі. Гра проводилася наприкінці заняття, цікавила дітей, стала для них ще й своєрідним заохочувальним (формування мотиваційного компонента) чинником. Педагог уносив до кімнати повітряні кульки й казав: «Подивіться, яка краса! Їх подарував мені на вулиці веселий клоун. Він хоче, щоб кожен із вас одержав по кульці, але лише тоді, коли по черзі назвете колір окремої кульки. Послухайте уважно, як треба це робити: I have a red balloon – У мене є червона кулька (тримає в руках). Послухайте ще раз!». Звернемо увагу, що всі лексичні одиниці були знайомі дошкільникам. Отже, педагог просив кожну дитину підійти до нього, давав кульку і пропонував сказати, якого вона кольору. На більш ранньому етапі навчання в дітей виникали труднощі у підстановці назви необхідного кольору, незважаючи на те, що граматична структура I have була їм добре знайома. Своєчасно корегувалася вимова дітей, як і побудова висловлювання. Наприклад, Левін Павло, здобувши зелену кульку, сказав: «I have a balloon – В мене є кулька». На запитання педагога, якого вона кольору, хлопець правильно (але ізольовано) назвав «green». Тому вихователь представив зразок говоріння ще раз. Дитина повторила правильно. В окремих дітей спостерігалася інтерференція слів рідної мови в іноземну. Так, Уламова Марійка, одержавши жовту кульку, вимовила: «I have a жовтий balloon». Педагог своєчасно виправив дитину. Після того, як усі діти отримували кульки, заняття завершувалося.

У процесі роботи ця гра, як і аналогічні, ускладнювалися застосуванням вправи на розширення («Скажи, що в тебе є, якого воно кольору?/ Якого воно розміру?»). При цьому послідовність ігрових моментів не змінювалася. Педагог використовував яскраві іграшки або повітряні кульки. Дитина повинна була назвати іграшку, яка в неї є, потім уточнити, якого вона

кольору (розміру). Наприклад: I have a balloon. I have a red balloon. – У мене є повітряна кулька. У мене є червона повітряна кулька.

Усі наведені вправи, застосовувані в експериментальному навчанні, готували дитину до відтворення повноцінного монологічного висловлювання на більш пізньому етапі навчання. Нагадаємо, що монолог – це насамперед підвищене навантаження на пам'ять дитини, її мислення, мовленнєво-відтворювальні механізми. Окрім того, однією з найважливіших прикмет монологічного мовлення є підвищена вмотивованість, що має різні джерела, залежить від психічної активності дитини, її взаємодії з довкіллям та ін. Однак у процесі навчання англійської мови джерело мотивації набуває радше безпосереднього характеру – як реакція на створену мовленнєву ситуацію, співрозмовника, на цікаву інформацію чи певний зовнішній подразник.

Показником набутих навичок монологічного висловлювання дітьми дошкільного віку наприкінці першого року навчання було здійснення ними таких операцій: визначення предмета повідомлення (на початковому етапі можна назвати предмет, описати його колір, розмір, місцезнаходження, ставлення до нього); логічна побудова висловлювання (згідно із задумом) і надання йому емоційної виразності, забарвлення в зовнішньому мовленні. Монолог-опис є констатувальним типом монологічного висловлювання й основним різновидом монологу, доступним для побудови дітьми старшого дошкільного віку англійською мовою. У ньому стверджується наявність чи відсутність певних прикмет об'єкта, описується людина, природа, погода, оточуючі предмети, вказується їх просторове розміщення, перераховуються якості й ознаки останніх тощо.

На більш пізньому етапі навчання пропонувалася дітям гра «Моя улюблена іграшка». Після наведеного педагогом зразка дитина просила ту іграшку, що йому подобається, англійською мовою, використовуючи граматичну структуру «Give me... – Дай(те) мені...». Потім вона мусила

назвати її, вказати розмір, колір і висловити своє ставлення (подобається іграшка чи ні). Алгоритм опису іграшки дитиною:

Англійська мова

It is a *cat*. It is small. It is grey.

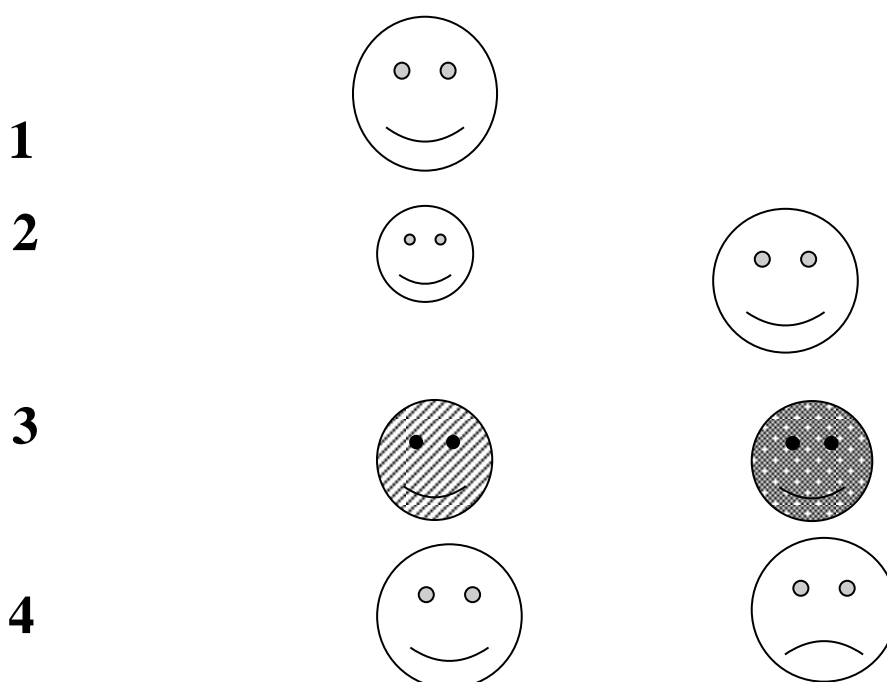
I like it.

Українська мова (переклад)

Це кішка. Вона маленька. Вона сіра.

Вона мені подобається.

Для полегшення відтворення монологу-опису використовували опорну схему у вигляді таблиці, що містила певні умовні позначки, розглядаючи які, дитина могла здогадатися, про що говорити далі. Таблиця мала такий вигляд:



Робота проводилась індивідуально з кожною дитиною; педагог своєчасно (в разі потреби) здійснював корекцію їхніх висловлювань. Слід зазначити, однак, що не всі діти чітко відтворювали схему побудови монологічного висловлювання. Так, Петрик Рима змогла назвати правильно лише іграшку, але не знала, що треба говорити далі («Я не пам'ятаю...»). За допомогою педагога дівчинка продовжила опис іграшки. Більшість же дітей намагалися відтворювати монолог вільно й охоче, прагнули інтонаційно грамотно оформляти речення тощо.

Отже, запропонована система занять підпорядковувалась одній головній меті – активізації мовлення старших дошкільників у процесі опанування ними англійської мови. Організація навчання у такий спосіб спричинялася до залучення дітей до активного спілкування англійською мовою завдяки введенню ігрової комунікації, постановці цікавих і проблемних комунікативних завдань, створенню відповідних ситуацій спілкування. Усе це сприяло формуванню стійкої мотивації до розв'язання поставлених завдань англійською мовою. Однак експериментальна робота з дітьми не обмежувалася системним проведенням занять. Як було зазначено в експериментальній моделі, з дітьми здійснювалося відпрацювання лексико-граматичних структур у процесі створення життєвих ситуацій. Педагог активізував промовляння вихованцями окремих слів, фраз, висловлювань упродовж усього дня. Так, при підготовці до сніданку й обіду вводилося використання висловлювань «Thank you!», «It is very tasty!», «I like it!», «Let me help you!» та ін. Дітей, отже, спонукали до застосування відповідних фраз, коли цьому сприяли конкретні умови. Наприклад, Праскевич Марійка із задоволенням вимовляла фразу «It is very tasty!», коли вживала улюблену їжу, а Владін Павло повторював «I like it!», куштуючи апетитне печиво. Завважимо, що впровадження англійської розмовної мови в повсякденне життя дітей помітно стимулювало їхню мовленнєву активність, інтерес до вивчення мови, емоційний настрій, бажання допомогти одне одному, висловити думку правильно, власне, сприяло формуванню їх вольових якостей.

Спостереження за природними явищами, докільлям під час прогулянок також максимально насичувалися лінгвістичним матеріалом, що ненав'язливо пропонувався дітям для пасивного, а згодом і активного засвоєння. У цьому випадку лексико-граматичний матеріал розподілявся за підтемами: «Природні явища» (зима, весна, літо, осінь, сонце, хмара, дощ, сніг, вітер; вітер віє, сонце світить яскраво, тепло та ін.), «Рослини» (троянда, тюльпан, ромашка, кульбаба, дерево, куш; моя улюблена квітка – троянда),

«Міський транспорт» (легковий автомобіль, вантажівка, автобус, тролейбус), «Люди» (діти, хлопчик, дівчинка, жінка, чоловік), «Моє місто» (дитячий садок, будинок, магазин, супермаркет, дорога, світлофор) та ін. Звернемо увагу, що такий лінгвістичний матеріал доповнювався засвоєним дітьми під час навчальних занять. Маємо на увазі окремі граматичні структури (It is..., I like it!, I don't like it, I see... та ін.), лексичні одиниці за підтемами «Кольори» (red, green, yellow, grey, blue та ін.) та «Розмір» (big, little, long, short, high, low, narrow, wide). Наприклад, збираючись на прогулянку, педагог звертав увагу дітей на стан погоди і пропонував назвати побачене англійською мовою. Так, Морєв Дмитро показував на сонце і сказав по-англійськи, що воно світить яскраво; Нідельська Дарина називала англійською квіти, що росли в палісаднику, уточнювала їх кольори. Діти активно спостерігали оточуюче середовище і, дивлячись на вже знайомі речі, відкривали їх для себе з іншого боку. Використання англійської мови на прогулянках, отже, сприяло організації й активізації діяльності дітей і, головне, – формуванню їхньої мовленнєвої активності.

Прогулянки не обмежувалися спостереженнями. Організація рухливих ігор також відбувалася з використанням елементів англійської мови. Педагог подекуди пропонував дітям і ті ігри, які застосовував під час проведення навчальних занять; в інший час – **організовував стандартні рухливі ігри, вводячи в них доречну англійську лексику.** Так, у грі «Ловці» дітям пропонувалося говорити «Лови!» англійською (Catch!); у «Класиках» – рахувати англійською та ін. Діти надзвичайно активно вживали слова іноземною мовою, охоче грали.

Діяльність дітей поза навчальними заняттями, як відомо, є досить активною. Тому, організовуючи їх у груповій кімнаті впродовж дня, педагог проводив **різноманітні дидактичні та сюжетно-рольові ігри (з елементами англійської мови).** Зазвичай, якщо діти грали в сюжетно-рольову гру, їм пропонували згадати назву того чи іншого предмета англійською мовою. Наприклад, у грі «Перукарня» Данилова Оленка називала волосся

англійською; у «Магазині» діти намагалися використовувати пропоновану педагогом на навчальному занятті схему ведення діалогу. Аналогічних прикладів можна навести чимало. Зазначимо, однак, що не всі діти намагалися згадати назви предметів англійською. Педагог же прагнув активізувати мовленнєву активність усіх дошкільників, ненав'язливо розмовляв із кожним, зацікавлюючи й заохочуючи до правильних відповідей. Так, Плотніков Ігор сидів окремо від інших і малював. Експериментатор вдався до спроби активізувати промовляння хлопчиком назв уже знайомих кольорів. Виявляючи зацікавлення, вихователь разом із дитиною спостерігав за малюванням, називав малюнок гарним, яскравим і запропонував хлопцеві назвати улюблені кольори англійською мовою.

З метою урізноманітнення позанавчальної групової діяльності дошкільників організовувалася їх спільна справа, наприклад, **колективна підготовка до Міжнародного жіночого свята**. З дітьми розучували вірш-вітання мами «My dear, dear mummy», виготовляли картки з аплікацією. У процесі виготовлення останніх дошкільникам пропонувалося пригадати назви знайомих квітів, кольорів і назвати їх англійською мовою. Під час організації новорічних і різдвяних свят педагог вводив до словника дітей лексико-граматичний матеріал за відповідною темою (ялинка, Новий рік, Різдво, подарунки, Дід Мороз, цукерки), розучував вірш «There is a fir-tree in the hall». Ці та інші свята послужили добрим приводом для організації групових розваг англійською мовою, що проводилися у вигляді подорожі в казку і передбачали розв'язання дітьми конкретних завдань із подальшим заохоченням. Характерно, що дошкільникам подобаються такі розваги. Вони, зокрема, активізують їхній інтерес до правильного виконання завдань, як і мовленнєву діяльність іноземною мовою. Таким чином, активізація мовленнєвої діяльності дошкільників відбувалася й під час **розв'язання ними комунікативних завдань у життєвих ситуаціях поза заняттями**.

Експериментальна робота з формування мовленнєвої активності старших дошкільників у процесі навчання англійської мови передбачала не

лише систематичні навчальні та позанавчальні заняття. Окремим блоком слід вважати організацію роботи батьків із дітьми вдома. Зауважимо, що це не є обов'язковим. Тим часом батьки, які виявили зацікавленість у навчанні дітей англійської мови, охоче виконували прохання педагога, проводячи вдома певну роботу по відпрацюванню вже знайомих дошкільникам лексико-граматичних структур. Усвідомлюючи, що не всі батьки володіють навичками розмовної англійської мови, ми проводили для них консультації з організації домашніх бесід із дітьми з метою підвищення їхньої мотивації до іншомовної комунікації.

Окремим видом консультацій були рекомендації з виготовлення батьками елементарного персонального роздавального матеріалу для дітей з певних тем. Педагог пропонував батькам підготувати гаманці зі штучними грошами для гри «Магазин іграшок». Знаючи про те, що діти люблять колекціонувати різні речі, обмінюватися ними одне з одним, вихователь радив батькам виготовити для дітей індивідуальні набори карток із зображеннями диких і свійських тварин, людей, одягу, квітів та ін. Мета виготовлення цих наборів – організація позанавчальної діяльності дітей з обміну картками з обов'язковою активізацією вимовляння назв зображених предметів англійською мовою. Батьки зауважували, що вдома діти часто намагалися грати в таку гру з ними, виявляли бажання навчити старших вимовляти назви різних предметів англійською мовою. Звернемо увагу, що аналогічні консультації мали переважно персональний характер через зайнятість батьків на роботі. Експериментальна робота, що прикметно, сприяла підвищенню інтересу батьків до вивчення англійської мови їхніми дітьми. Більшість їх систематично консультувалася стосовно щодо правильного промовляння запропонованого педагогом лінгвістичного матеріалу, нормативного наголосу, інтонування окремих висловів, віршів.

Окрім консультативної допомоги, експериментатор радив батькам пропонувати дітям удома виконувати певні завдання, пов'язані з тим лінгвістичним матеріалом, що вивчався на занятті. Так, коли діти

знайомилися з назвами кольорів, вдома рекомендувалося попросити їх назвати кольори олівців, одягу чи очей членів родини тощо. Такі елементарні завдання не перевантажували дитину, водночас сприяли формуванню її мовленнєвої активності. Коли на занятті діти рахували, наприклад, від 1 до 5, вдома пропонувалося порахувати кількість виделок, чашок, тарілок, серветок для сімейної вечері або пальці на руці кожного члена родини та ін.

Окремою рекомендацією з активізації іншомовної комунікації дітей удома була порада батькам, пов'язана з виконанням дітьми певних трудових доручень. Наприклад, навести порядок у своїй шафі, називаючи при цьому знайомий одяг англійською мовою. Іншими варіантами трудових доручень було прохання допомогти накрити на стіл, назвавши по-англійськи столові предмети; скласти іграшки із обов'язковим називанням кожної з них англійською. Ясна річ, що вдома діти грають в улюблені ігри. Тому батькам рекомендувалося включати елементи англійської мови до повсякденних ігор. У якості можливого варіанту експериментатор пропонував під час забавляння з іграшками попросити дитину сказати англійською мовою, подобається їй певна іграшка чи ні (активізація в мовленні граматичної структури *I like.../ I don't like...*), назвати її англійською мовою, сказати, якого вона кольору, порахувати іграшки по-англійськи тощо.

Позитивно впливало на розвиток мовленнєвої активності й прохання називати все, що дитина бачить, англійською мовою. Це завдання батьки пропонували як удома, так і під час прогулянок, походів у магазини, парки та ін. Деякі батьки зізнавалися, що діти охоче називали відомі назви предметів, показували їх, звертали на них увагу оточуючих. Це свідчить про те, що грамотно дозована, систематична, цілеспрямована робота батьків із дітьми помітно підвищувала їхню вмотивованість до вивчення іноземної мови, стимулювала, формувала мовленнєву активність і вольові якості дошкільників. Як бачимо, складові моделі формування мовленнєвої активності, систематично впроваджені нами в процесі експериментальної апробації роботи, містили кожна окремо й у взаємозв'язку всі три визначені

критерії формування мовленнєвої активності – мотиваційний, змістовий та вольовий. Формування мовленнєвої активності за цими критеріями відбувалося перманентно, в кожному виді діяльності дошкільника. Адже експериментальна робота передбачала оптимальне навантаження дитини лінгвістичним матеріалом упродовж перебування в дошкільному навчальному закладі і вдома.

Отже, проведена експериментальна робота ґрунтувалася на основних дидактичних принципах, спрямованих на розвиток і раціональне використання потенційних можливостей кожної дитини в процесі оволодіння англійською мовою, врахування індивідуальних і типових особливостей старших дошкільників тощо. Процес формування мовленнєвої активності відбувався систематично, з урахуванням взаємозв'язків і взаємопроникнень. Завважимо, однак, що на початку експериментальної роботи більша увага приділялася формуванню мотивації, а наприкінці – вольових якостей, після вже сформованого змісту. У розробленій і впровадженій системі занять заакцентовувалося інтегроване оволодіння дітьми мовленнєвими вміннями на рівні, достатньому для здійснення простого англійського спілкування у двох видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні та говорінні.

Як бачимо, забезпечення системного, цілеспрямованого навчання дошкільників англійської мови за трьома визначеними напрямками позитивно вплинуло на формування в них стійкого інтересу до вивчення іноземної мови, вольових якостей, посутньо стимулювало мовленнєву активність дітей. Забезпечення мовленнєвої активності старших дошкільників у процесі вивчення англійської мови можливе за умов комунікативної спрямованості процесу навчання; диференційовано-індивідуалізований підхід до навчання англійської мови; наявність позитивних емоційних стимулів навчання.

2.6. Ефективність експериментальної роботи (прикінцевий етап експерименту)

На завершальному етапі експериментальної роботи було проведено прикінцевий зріз, мета якого – узагальнити інформацію про результати організації й проведення формувального етапу експерименту; перевірка ефективності експериментальної методики на предмет підвищення рівня мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання англійської мови; визначення перспектив подальшого формування англійської мовленнєвої активності в дітей. Прикінцевий етап експерименту проводивсь у чотирьох дошкільних навчальних закладах, а саме: №№ 47 (експериментальний), 142 (контрольний), 160 (експериментальний), 165 (контрольний) м. Маріуполя. Загальна кількість дошкільників, що брали участь у прикінцевому зрізі, – 96 осіб, із них 45 дітей експериментальних груп (ЕГ) і 51 – контрольних (КГ).

Методика прикінцевого етапу експерименту аналогічна технології проведення констатувального: всі блоки завдань, дані для виявлення рівнів сформованості англійської мовленнєвої активності в дітей старшого дошкільного віку збігалися з завданнями і показниками, визначеними на констатувальному етапі експерименту. Проте їх зміст було ускладнено з урахуванням того лінгвістичного матеріалу, який діти засвоїли в процесі формувального етапу. Нагадаємо, що розглядалася структура мовленнєвої активності в процесі навчання іноземної мови з визначенням трьох критеріїв її формування. Усі критерії відображали зміст поняття «мовленнєва активність» і формувались у взаємозв'язках. Із кожною дитиною було проведено дев'ять дослідів (по три на кожен компонент мовленнєвої активності), зміст яких визначався з урахуванням лінгвістичного матеріалу, із яким дошкільники працювали впродовж формувального етапу експерименту.

Розглянемо детальніше організацію поетапної роботи в процесі здійснення прикінцевого зрізу.

Для вивчення специфіки формування мовленнєвої активності за мотиваційним критерієм дітям було запропоновано виконати такі завдання:

- 1) дидактична гра «Відгадай, чого не стало?»;
- 2) дидактична гра «Покажи, що тобі подобається робити!»;
- 3) слухання тексту з іншомовною лексикою («Казка про їжачка, який збудував велике ліжко»).

Із метою визначення переважання ігрових чи навчальних мотивів у старших дошкільників було проведено гру «Відгадай, чого не стало?».

Результати проведення гри засвідчили, що більшість дітей експериментальних груп доволі швидко, легко й правильно називали сховану експериментатором іграшку і поводитися дуже активно. Так, Волошина Марійка вигукувала: «Я зразу помітила, чого тут немає! Песика немає! Я вгадала знову!». Окремі діти контрольних груп час від часу допускали помилки, даючи неправильні відповіді, але загалом були зацікавлені грою. Наприклад, Костюков Павло говорив тихо: «Там, мабуть, півника немає? Ні, півник є. Не можу помітити!».

Задля визначення рівня пізнавального інтересу дітей старшого дошкільного віку їм було запропоновано серію з 12 картинок із зображенням різних видів діяльності (грати іграшками, їсти, дивитися телевізор, малювати, вивчати англійську мову, читати книжку, писати в зошиті, навчатися в школі, поливати квіти, прибирати кімнату, спати, купатися в морі). Завважимо, що діти ЕГ обирали здебільшого картки із зображеннями навчальної діяльності, зокрема, процесу навчання англійської мови. Наприклад, Васік Оленка пояснила свій вибір у такий спосіб: «Ось що мені подобається – англійською займатися!». Окремі діти ЕГ обирали лише дві картинки із зображенням навчальної діяльності, але тих, які загалом відмовилися б виконувати завдання чи вибрали менше двох зображень не було (на відміну від деяких учасників експерименту з КГ).

Наступним завданням для з'ясування пізнавального чи ігрового мотиву було таке: дитину запрошували до кімнати, де на столі знаходилися звичайні, не дуже привабливі іграшки, і пропонували впродовж хвилини розглянути їх. Потім експериментатор кликав дитину до себе і пропонував прослухати цікаву казку з уже знайомою іншомовною лексикою («Казка про їжачка, який збудував велике ліжко», яку дошкільник донині не чув). На найцікавішому місці читання обривалось, і вихователь запитував, чого більше хотілося б дитині: пограти з іграшками чи дослухати казку до кінця (додаток С). Наголосимо, що текст казки був помітно ускладнений (на відміну від запропонованого на констатувальному етапі експерименту), адже ми враховували лексико-граматичний матеріал, який діти засвоїли в процесі формуючого експерименту. Зазначимо, що більшість дітей експериментальних груп віддала перевагу казці, не вагаючись; вони слухали дуже уважно, не відволікалися. Дромін Михайло, скажімо, на запитання експериментатора, не задумуючись, відповів: «Докажіть казку! Я потім пограю. Цікаво, що ж робив їжачок?» На відміну від ЕГ, діти контрольних у переважній більшості теж обирали слухання казки, але досить часто відволікалися на гру, слухали неуважно. Так, Касумов Гриша сказав: «Не знаю...Погратися хочеться. Добре. Дочитайте казку!». При цьому хлопчик повсякчас озирався на іграшки, слухав неуважно, а після того, як казка закінчилася, швидко розпочав грати.

У таблиці наводимо результати дослідження за мотиваційним критерієм формування англomовної мовленнєвої активності старших дошкільників:

Таблиця 2.15

**Кількісно-відсоткові показники дослідження
за мотиваційним критерієм**

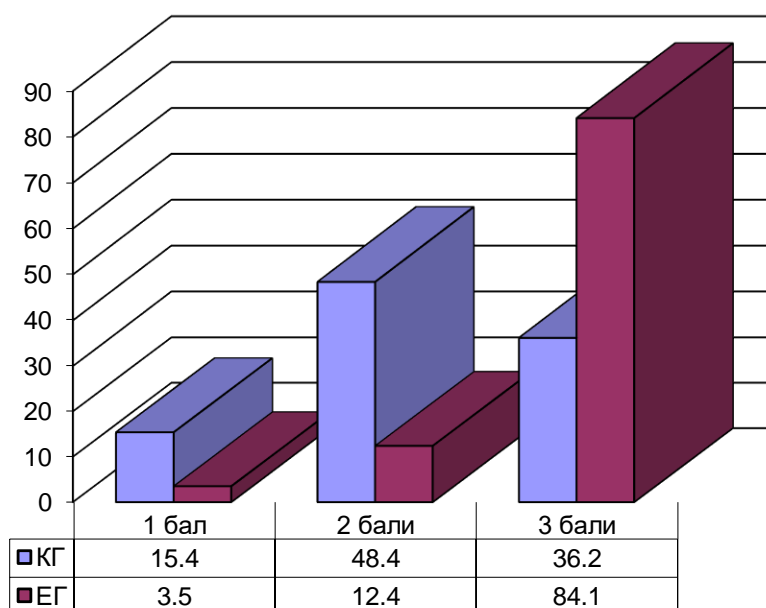
Отримані бали	Респонденти			
	Кількісні показники		Відсоткові показники	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
3	38	18	84,1%	36,2%

2	6	25	12,4%	48,4%
0-1	1	8	3,5%	15,4%

Як бачимо, найбільша кількість 84,1% респондентів ЕГ (38 осіб) отримали по 3 бали, на відміну від дітей КГ, де лише 36,2% заробили 3 (18 осіб). По 2 бали отримало 6 дітей ЕГ (12,4%) та 25 – контрольних (48,4%). Помітно відрізняється відсотково й кількість дітей, що одержали лише 1 бал – 1 особа ЕГ (3,5%) та 8 – КГ (15,4%). Узагальнені дані представлено в діаграмі:

Діаграма 2.10

Результати дослідження за мотиваційним критерієм формування мовленнєвої активності старших дошкільників



Результати дослідження за мотиваційним критерієм формування англomовної мовленнєвої активності кожної дитини фіксувалися й у відповідних протоколах (за аналогією до констатувального етапу експерименту).

Із метою з'ясування специфіки формування англомовної мовленнєвої активності за змістовим критерієм дітям було запропоновано такі завдання:

- 1) дидактична гра «Знайди правильну картинку!»;
- 2) дидактична гра «Назви зниклу іграшку!»;
- 3) експериментальна ситуація «Магазин іграшок».

Для визначення рівня розуміння й оволодіння лексико-граматичними структурами було проведено гру «Знайди правильну картинку!». Зміст її полягав у тому, щоб дитина на слово експериментатора відповіла показом відповідної картинки. Для проведення гри було дібрано роздавальний матеріал у вигляді низки картинок (10 штук) з тем «Іграшки і тварини», «Фрукти й овочі». Після одержання чіткої інструкції дитина показувала ту картинку, яка, на її думку, відповідає назві. Результати проведеної гри засвідчили, що більшість учасників експериментальних груп швидко й правильно виконувала умови, виявляючи цілковите розуміння значення слів, що промовляв експериментатор. Так, Мануєва Гануся швидко знаходила правильну картинку й вимовляла, посміхаючись: «Ось вона! Ви про це кажете. Я точно знаю!». На відміну від респондентів ЕГ, більшість дітей контрольних груп допускали помилки, співвідносячи назви та зображення. Наприклад, Половніков Дмитро говорить: «Ця чи ця? Певно ця. Так?», очікуючи відповіді експериментатора.

Визначаючи рівень засвоєння старшими дошкільниками лексико-граматичних навичок в іноземній мові, пропонували гру «Назви зниклу іграшку!». Демонстраційний матеріал складався з 15 іграшок тварин, назви яких діти вже знали. Іграшки було виставлено перед учасниками й пояснено правила гри. Її зміст, однак, ускладнився (порівняно з констатуючим експериментом). Дитині, зокрема, пропонували назвати зниклу іграшку, використовуючи граматичні структури «It is...», «I have...», «I like / I don't like». Результати гри свідчать, що більшість дітей контрольних груп відчували деякі труднощі у використанні необхідних граматичних структур, але вільно оперували лексикою. Наприклад, Пилипенко Ігор швидко називав

зниклу іграшку, але губився у використанні граматичної структури «I have...». Він уявляв, що тримає іграшку в своїх руках і українською мовою говорив: «У мене є лисичка». Діти, які входили до експериментальних груп, продемонстрували кращі результати. Вони правильно й швидко називали сховані іграшки, вільно оперуючи необхідними граматичними структурами, і практично не припускалися помилок. Так, Барсіна Карина називала зниклу іграшку, використовуючи правильні граматичні структури, і додавала після відповіді: «Ось! Я правильно все кажу!».

З метою вимірювання рівня складання діалогічного і монологічного висловлювання англійською мовою було проведено гру «Магазин іграшок» (як і на етапі констатувального експерименту). Педагог наводив приклад ведення діалогу покупця з продавцем і подальшого опису іграшки. Алгоритм ведення діалогу було ускладнено (на відміну від констатувального зрізу) з урахуванням лексико-граматичного матеріалу, яким діти оволоділи на формульовальному етапі експерименту:

Алгоритм ведення діалогу:

	Англійська мова	Українська мова (переклад)
Buyer:	«How do you do!»	<i>Здрастуйте!</i>
Seller:	«How do you do!»	<i>Здрастуйте!</i>
	«Would you like something to buy?»	<i>Бажаєте щось купити?</i>
Buyer:	Yes!	<i>Так!</i>
	«Give me a cat, please!»	<i>Дайте мені котика, будь ласка!</i>
Buyer:	«Choose, please!»	<i>Обирайте будь ласка!</i>
Buyer:	«How much does it cost?»	<i>Скільки він коштує?</i>
Seller:	«It costs 5 dollars.»	<i>Він коштує 5 доларів.</i>
	Далі дитина рахує вголос англійською мовою, імітуючи розрахунок з продавцем.	
Seller	«Take it!»	<i>Візьміть!</i>
Buyer	«Thank you! Good-bye!»	<i>Дякую! До побачення!</i>

Seller «Good-bye!»

До побачення!

Одержані в результаті проведення гри дані свідчать про те, що лише невелика кількість дітей контрольних груп виконала завдання правильно, з мінімальним числом помилок. Більшість дітей вели діалог у повільному темпі, не завжди дотримувалися відповідної схеми, порушували композицію монологічного висловлювання, а відтак тему розкрили не повністю. Наприклад, Лавров Рома, описуючи куплену іграшку, пропустив артикль *a* та будував монологічне висловлювання хаотично, часто зупинявся, очікуючи на допомогу експериментатора («А про що зараз треба сказати? Про те, що рибка жовта?»). Спостерігалися й окремі випадки порушення граматичної будови речень. Більшість дітей, що були учасниками експериментальних груп, набагато краще відтворили алгоритм побудови як діалогічного, так і монологічного висловлювання, досить рідко зупинялися; спостерігалось тут і варіативне лексико-граматичне оформлення висловлювань. Результати спостережень представлено в таблиці:

Таблиця 2.16

**Кількісно-відсоткові показники дослідження
за змістовим критерієм**

Отримані бали	Респонденти			
	Кількісні показники		Відсоткові показники	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
3	39	23	86,6%	45,3%
2	4	21	9,2%	40,3%
0-1	2	7	4,2%	14,4%

З таблиці видно, що 86,6% респондентів ЕГ (39 осіб) одержали по 3 бали, на відміну від учасників КГ, де лише 45,3% заробили 3 (23 особи). Помітно різниться (відсотково) й кількість дітей, що отримали 1 бал – 2

дитина ЕГ (4,2%) та 7 – КГ (14,4%). По 2 бали отримало 4 дитини ЕГ (9,2%) та 21 – у КГ (40,3%). Зведені дані наводимо нижче в діаграмі 2.11.

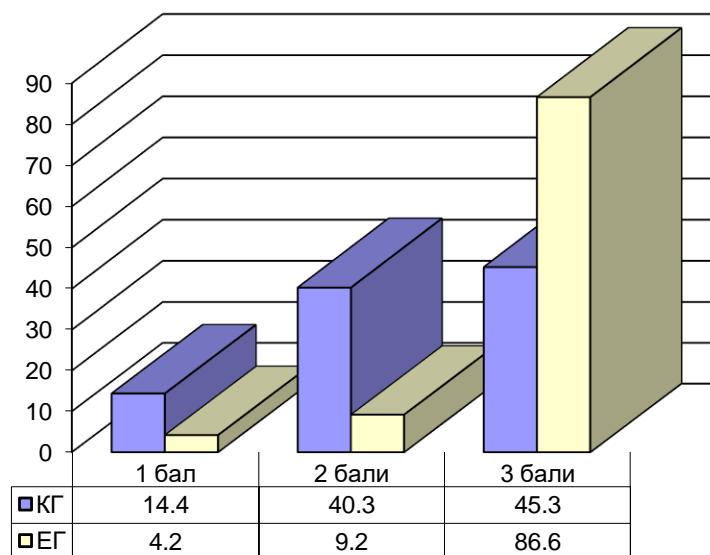
У додатках до роботи вміщено відповідні протоколи фіксування результатів виконання дітьми всіх запропонованих завдань з дослідження змістового критерія формування мовленнєвої активності в процесі навчання англійської мови.

З метою виявлення сформованості вмінь за вольовим (процесуальним) критерієм дітям було запропоновано такі завдання:

- 1) тест “Незакінчені речення”;
- 2) тест “Продовжити візерунок”;
- 3) життєва ситуація спілкування “У незнайомому місті”.

Діаграма 2.11

Результати дослідження за вольовим критерієм формування мовленнєвої активності старших дошкільників



Для дослідження розвитку самооцінки дітей старшого дошкільного віку було проведено тест незакінчених речень, запропонований В. Міхалом (змінений, скорочений, адаптований для старших дошкільників і спрямований на діагностику ставлення дитини до особистого потенціалу щодо вивчення англійської мови). Тестування проводилося з кожною

дитиною в усній формі. Відповіді дітей фіксувалися в індивідуальних протоколах. Процедура проведення – аналогічна тестуванню на етапі констатувального експерименту.

Аналіз відповідей дітей експериментальних груп свідчить про те, що більшість із них швидко й логічно продовжували запропоновані експериментатором речення. Відповіді дошкільників прикметні переважно позитивним характером й упевненістю. Наприклад, Шугайло Павло на запропонований початок речення («Якби ми грали в англійську гру, я хотів би бути...») швидко і впевнено відповів: «головним чи жмуркою». Це – свідчення того, що дитина готова взяти на себе активну, відповідальну роль у грі. На відміну від респондентів експериментальних груп, діти, що входили до контрольних, здебільшого, вагалися, довго розмірковували перед відповіддю. Час від часу відповіді набували негативного характеру, що сприймається як вияв заниженої самооцінки окремих дітей, їх невпевненості в собі. Так, Петров Олег на запропонований початок речення («Діти, з якими я вивчаю англійську мову,...») після тривалого обміркування тихо відповів: «швидше ніж я відповідають, називають іграшки».

Визначаючи рівень сформованості наполегливості та самоконтролю, було проведено з дітьми тест на графічне продовження візерунка (як і в ході констатувального етапу експерименту). Вихователь давав команди англійською мовою, вказуючи напрям проведення ліній; робота проводилася індивідуально з кожною дитиною; одержані дані фіксувалися протокольно. Результати тестування свідчать про те, що переважна кількість респондентів експериментальних груп майже не допустила помилок у завданні. Діти правильно розуміли значення іншомовних команд і вчасно виконували їх. Учасники ЕГ переважно не відволікалися під час виконання графічного візерунка. Наприклад, Левтерев Стас, час від часу промовляв: «Все! Зробив! Куди далі?». Діти, які входили до складу контрольних груп, припускалися негрубих помилок під час малювання візерунка, неправильно розуміючи значення англійської лексики. Таким чином, вони потребували більше часу

на виконання завдання, що є свідченням несформованості наполегливості, самоконтролю, потреби подальшої корекції цих якостей. Скажімо, Опря Петро, зупинившись, промовив: «Я не встиг намалювати! Я не знаю, куди вести лінію!». На загал же, дітям сподобалося малювати візерунок.

Наступне завдання – створення життєвої ситуації «У незнайомому місті» – яке давало змогу визначити рівень сформованості в дітей старшого дошкільного віку ініціативи. Вихованцеві пропонувалося уявити себе в центрі великого міста Манчестера, що знаходиться у Великій Британії, і знайти там магазин іграшок. Відповіді дітей фіксувалися протокольно.

Отже, результати аналізу здобутих даних свідчать, що більшість дітей контрольних груп спочатку виявила бажання самостійно знайти іграшковий магазин, і лише в разі, коли цього не станеться, запитати в перехожих. Окремі діти говорили, що не хотіли б спілкуватися з незнайомими людьми (Римарєв Данило: «Я б заховався десь і чекав на маму!»). Відповідь хлопчика свідчить про недостатньо сформовану ініціативу. Натомість змістовий критерій мовленнєвої активності розвинений у нього достатньою мірою. Переважне число дітей, що входили до експериментальних груп, навпаки продемонстрували активність в англomовному спілкуванні, хоча виявили бажання завести розмову з однолітками. На прохання експериментатора уточнити, з ким саме, відповідали здебільшого за відповідною статевою приналежністю (хлопчики – з хлопчиками, дівчатка – з дівчатками). Наприклад, Данільченко Ніна відповіла: «Я підійшла би до дівчинки, що гуляла вулицею з мамою, і запитала б, як знайти магазин іграшок. А вона б могла у своєї матусі запитати. Може, вони і провели б мене до крамниці. А потім, колись, я й у гості до них приїхала б.».

У додатках містяться відповідні протоколи, де зафіксовано результати виконання дітьми запропонованих завдань щодо дослідження виявів вольового критерію формування мовленнєвої активності. Одержані дані зведено в таблицю:

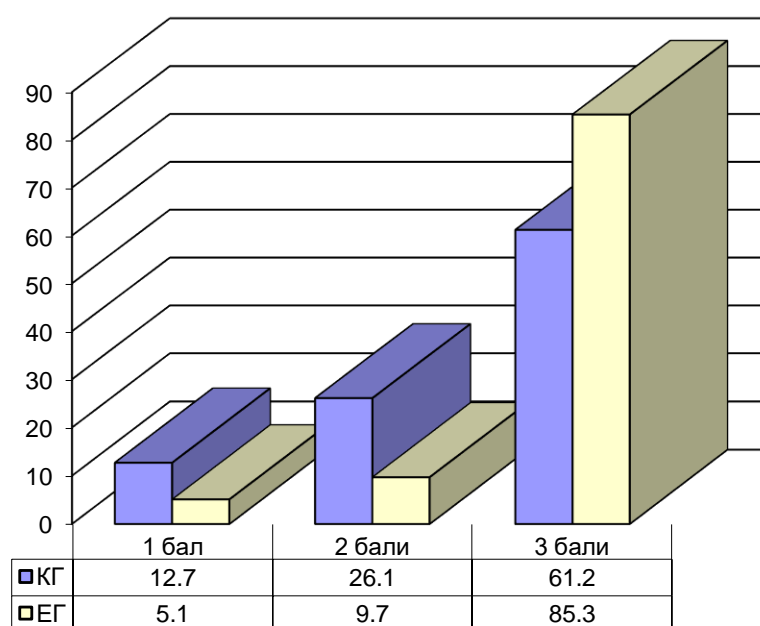
Таблиця 2.17

**Кількісно-відсоткові показники дослідження
за вольовим критерієм**

Отримані бали	Респонденти			
	Кількісні показники		Відсоткові показники	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
3	39	31	85,3%	61,2%
2	4	13	9,7%	26,1%
0-1	2	7	5,1%	12,7%

Як бачимо, лише 61,2% обстежуваних дітей контрольних груп (31 особа) заробили за виконання завдання по 3 бали. Максимальну кількість балів одержали здебільшого респонденти експериментальних груп (85,3% – 39 осіб). 26,1% протестованих дітей КГ (13 осіб) отримали по 2 бали. Відсоток учасників ЕГ, що здобули таку ж кількість балів, помітно зменшився: 9,7% (4 особи). Діаграма свідчить, що лише 2 дитини ЕГ (5,1%) отримали за виконані завдання по 1 балу. Такі ж оцінки – у респондентів КГ: 7 осіб (12,7%):

Діаграма 2.12



Протокольно зареєструвавши кількість балів, одержаних дітьми за виконання дев'яти запропонованих завдань прикінцевого зрізу, визначили

коефіцієнт сформованості англомовної мовленнєвої активності (МА) в учасників контрольних та експериментальних груп. Для цього послуговувалися алгоритмом обчислення середнього арифметичного (як і в процесі констатувального етапу експерименту). Середнє арифметичне позначаємо літерою \bar{X} . Тож виглядатиме так:

$$x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n$$

$$\bar{X} = \frac{\quad}{n}$$

Наводимо також зразки протоколів результатів виконання завдань респондентами експериментальної та контрольної груп, обчислених за підсумками прикінцевого етапу експерименту в таблиці.

Таблиця 2.18

**Протокол виконання дітьми ЕГ завдань
прикінцевого етапу експерименту**

Ім'я дитини	Критерій мовленнєвої активності									Всього балів	Коефіцієнт сформованості
	мотиваційний			змістовий			вольовий				
	завдання										
	I	II	III	I	II	III	I	II	III		
Ганна А.	3	3	2	3	2	3	3	3	2	24	2,7
Богдан С.	2	3	3	2	2	2	3	3	2	22	2,4
Михайло А.	3	2	3	3	3	3	2	2	3	24	2,7
Олена Г.	1	2	2	3	2	2	2	1	2	17	1,9
Толік К.	3	2	3	3	3	3	3	2	2	24	2,7
Павло П.	2	1	2	2	2	1	2	1	1	14	1,5
Янек С.	3	3	2	3	3	3	2	3	2	24	2,7
Наталка М.	3	2	2	2	2	3	3	2	3	22	2,4
Софія К.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	3
Олег З.	2	2	2	2	2	1	1	2	1	15	1,7

Ганна Б.	3	2	3	3	2	3	3	3	2	24	2,7
Петро Н.	3	3	3	3	3	3	3	3	2	24	2,7
Дарина П.	3	3	2	3	2	2	3	3	3	24	2,6
Юля Д.	2	3	2	3	3	2	3	3	3	24	2,6
Ігор Л.	2	2	2	3	3	3	3	2	3	23	2,5

Як бачимо, найбільш поширений коефіцієнт – 2,7. Тут наведено дані однієї з експериментальних груп. Звертаємо увагу на те, що у всіх таких групах одержані результати, які характеризують коефіцієнт сформованості МА, виявилися ідентичними.

Таблиця 2.19

**Протокол виконання дітьми КГ завдань
прикінцевого етапу експерименту**

Ім'я дитини	Критерій мовленнєвої активності									Всього балів	Коефіцієнт сформованос
	мотиваційний			змістовий			вольовий				
	завдання										
	І	ІІ	ІІІ	І	ІІ	ІІІ	І	ІІ	ІІІ		
Марічка С.	2	3	3	3	2	3	2	2	2	22	2,4
Світлана П.	2	1	2	2	2	2	2	2	2	17	1,9
Микола Д.	2	2	2	3	2	3	2	2	2	20	2,2
Євген Р.	1	2	2	2	2	2	2	2	2	17	1,9
Валерія В.	3	3	3	2	2	3	3	2	3	24	2,7
Аліна Л.	1	2	2	1	2	1	2	1	2	14	1,5
Сергій Г.	3	2	2	3	2	3	2	2	3	22	2,4
Ганна Т.	2	2	2	1	2	2	2	2	2	17	1,9
Дмитро В.	2	3	2	3	2	3	3	2	2	22	2,4
Наталя У.	1	2	2	1	2	1	2	2	1	14	1,5

Ірина С.	3	2	2	3	2	2	3	3	2	22	2,4
Павло Ф.	3	2	2	2	3	2	3	2	2	21	2,3
Вероніка К.	2	2	2	3	2	2	2	2	2	19	2,1
Владислав М.	1	1	2	1	2	2	1	2	1	13	1,4
Петро Б.	2	2	3	2	2	2	3	3	2	21	2,3

Найтипівіший виявляється коефіцієнт – 1,9. Характерно, що аналогічні результати зафіксовано практично у всіх контрольних групах.

Із метою визначення рівнів сформованості англomовної мовленнєвої активності в дітей старшого дошкільного віку було використано розроблену на етапі констатувального експерименту якісну характеристику. Згідно з коефіцієнтом мовленнєвої активності, було розподілено дітей за трьома рівнями – достатній (коефіцієнт – від 3 до 2,2), середній (коефіцієнт – від 2,1 до 1,2), низький (коефіцієнт – від 1,1 до 0,6).

Аналізуючи порівняльні дані прикінцевого зрізу в експериментальних і контрольних групах, констатуємо, що рівень сформованості англomовної МА в дітей, що входили до ЕГ, значно вищий за виявлений в учасників КГ. Наведені протокольні дані засвідчують, що діти ЕГ із достатнім рівнем сформованості МА складають 89,6% (у КГ – 44,4%). Зазначимо, що дошкільники з таким рівнем сформованості англomовної МА завжди брали активну участь у пропорованих експериментатором іграх, давали правильні й чіткі відповіді, вільно та логічно вибудовували діалогічне і монологічне висловлювання. Окрім того, в цих дітей простежується сталий інтерес до вивчення англійської мови, достатню мірою сформовано такі вольові якості, як наполегливість, ініціатива, навички контролю і самоконтролю.

Тим часом, у 10,4% учасників ЕГ виявився середній рівень сформованості англomовної МА. У контрольних групах таких дітей 38,4%. Діти з середнім рівнем сформованості англomовної МА виявили певні труднощі у використанні необхідних граматичних структур, у застосуванні лексичних одиниць тощо. Часом вони іноді відволікалися від виконання

запропонованих завдань, віддаючи перевагу ігровій діяльності. Загалом же, респонденти виявляли неабиякий інтерес до вивчення англійської мови.

Як свідчать результати прикінцевого етапу експерименту, діти експериментальних груп не продемонстрували низького рівня сформованості МА. Водночас у дошкільників контрольних груп низький рівень виявлено в 17,2%. Ці діти практично не дотримувались інструкцій експериментатора, часто допускали помилки в лексико-граматичному оформленні діалогічних і монологічних висловлювань. Мала місце також відмова від виконання завдання. Діти здебільшого віддавали перевагу ігровій діяльності, не виявляючи стійкого інтересу до вивчення англійської мови. Одержані в результаті прикінцевого зрізу порівняльні відсоткові дані контрольних і експериментальних груп наведено в таблиці:

Таблиця 2.20

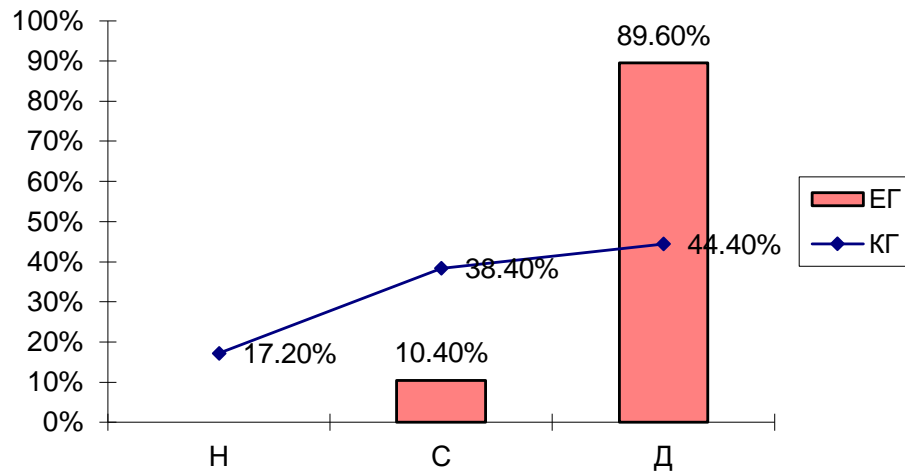
**Сформованість англомовної мовленнєвої активності в дітей
контрольних та експериментальних груп на прикінцевому етапі
експерименту**

Рівень сформованості мовленнєвої активності	Респонденти			
	Кількісні показники		Відсоткові показники	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Достатній	40	23	89,6%	44,4%
Середній	5	19	10,4%	38,4%
Низький	–	9	–	17,2%

Динаміку сформованості англомовної мовленнєвої активності в дітей контрольних та експериментальних груп подано й у діаграмі:

Діаграма 2.13

**Динаміка сформованості англомовної мовленнєвої активності в
дітей контрольних та експериментальних груп на прикінцевому етапі
експерименту**



Порівнянні дані (у відсотках) рівнів сформованості англomовної мовленнєвої активності в дітей старшого дошкільного віку на констатувальному та прикінцевому етапах педагогічного експерименту наводяться в таблиці:

Таблиця 2.21

Порівняльні відсоткові дані рівнів сформованості мовленнєвої активності за результатами констатувального та прикінцевого етапів експерименту

Група	Рівні сформованості мовленнєвої активності					
	ДОСТАТНІЙ		СЕРЕДНІЙ		НИЗЬКИЙ	
	Констату вальний зріз	Прикінцевий зріз	Констату вальний зріз	Прикінцевий зріз	Констату вальний зріз	Прикінцевий зріз
EG	26,7%	89,6%	55,5%	10,4%	17,8%	-
KG	25,5%	44,4%	54,9%	38,4%	19,6%	17,2%

Для перевірки ефективності застосованої експериментальної методики формування мовленнєвої активності старших дошкільників використовувались методи багатовимірного статистичного аналізу.

Аналіз даних педагогічного експерименту, в нашому випадку, спирається на дослідження статистичних особливостей двох сукупностей за

векторами вихідного опису, де x_j – компоненти характеристичного вектора; k – вимірність характеристичного вектора і $j=1,2,\dots,k$.

Вибіркова оцінка математичного сподівання кожної випадкової величини обчислюється за такою формулою:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n},$$

де n – кількість спостережень, x_i – I – спостереження критеріїв характеристичного вектора і, отже, $i=1,2,\dots,n$.

Узагальнена сума внутрішньовибіркової коваріації S_{uv} змінних величин u, v обчислюється за формулою

$$S_{uv} = \sum_{p=1}^2 \sum_{i=1}^{n_p} (u_{pi} - \bar{u}_p) \times (v_{pi} - \bar{v}_p),$$

де p – номер сукупності;

n_p – кількість спостережень у сукупностях;

u, v – змінні величини;

\bar{u}_p, \bar{v}_p – вибіркові оцінки математичних сподівань першої та другої сукупностей відповідних змінних величин.

Використовуючи матрицю зведених коваріацій S_{uv} за $n_1 + n_2 - 2$ степенів свободи, визначимо матрицю незміщених оцінок перехресних зв'язків між

змінними $S_{uv} = \frac{S_{uv}}{n_1 + n_2 - 2}$. До цієї матриці знайдемо обернену матрицю

S^{ij} відповідної вимірності.

Наскільки багатовимірні сукупності віддалені між собою можна оцінити за відстанню Магалонобіса D^2 , яку можна визначити за формулою

$$D_k^2 = \sum \sum s^{ij} d_i d_j,$$

де використовуються подвійне підсумовування за елементами оберненої матриці та різниці між оцінками математичних сподівань d_i, d_j всіх k змінних.

Наведемо зведені результати попередньої обробки статистичних даних. В табл. 2.22 наведено оцінки математичних сподівань відповідних критеріїв для ЕГ ДНЗ № 47 м. Маріуполя та КГ ДНЗ № 142 м. Маріуполя.

Таблиця 2.22

Оцінки математичних сподівань

Середнє за критерієм	ЕГ ДНЗ № 47 м.Маріуполя		КГ ДНЗ № 142м.Маріуполя	
	Констатувальний етап експерименту	Прикінцевий зріз	Констатувальний етап експерименту	Прикінцевий зріз
мотиваційний	2.02	2.45	2.04	2.09
змістовий	2.11	2.62	2.18	2.13
вольовий	1.84	2.40	1.96	2.11

Аналіз даних педагогічного експерименту з огляду на багатовимірність може бути виконаний за декількома напрямками. Першим напрямком є аналіз сумарних оцінок за визначеними критеріями. Відстані Магалонобіса дають певне уявлення про характер змін, які відбулися в двох вибірках після здійснення експерименту. Зміни багатовимірних середніх та коваріацій у двох групах наведених даних в часі призвели до обчислених змін. додатку Т

наведено значення величин відстаней Магаланобіса D^2 . Слід заакцентувати симетричність наведеної матриці.

Унаочнити взаємоположення розглядуваних сукупностей можна за допомогою неорієнтованого плоского чотириреберного графа. Довжини ребер відповідають величинам відстаней Магаланобіса між розглядуваними станами груп.

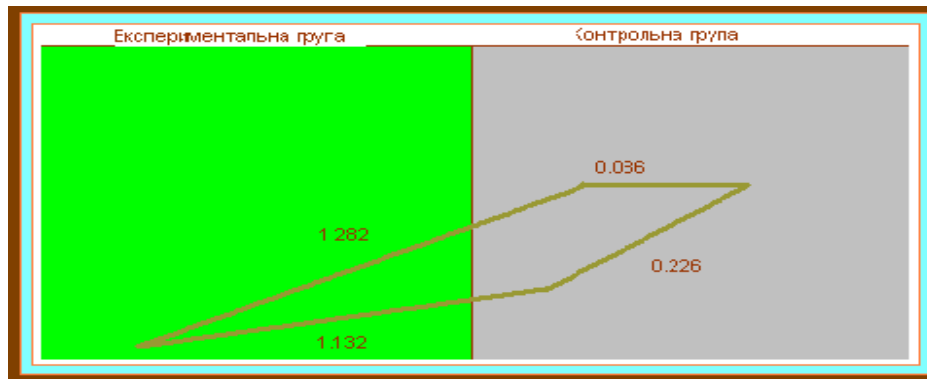


Рисунок 2.2. Неорієнтований граф відстаней Магаланобіса

Завважимо той факт, що зміні стану експериментальної групи відповідає відстань Магаланобіса D^2 , що дорівнює 1.282, а розбіжність станів експериментальної та контрольної груп збільшилася від 0.086 до 1.132. Це свідчить про помітний вплив здійснених заходів на перебіг педагогічного процесу в бажаному для нас напрямку. Однак, застережемо той факт, що показники на основі відстаней Магаланобіса D^2 носять якісний характер, оскільки теоретичні положення перевірки значущості на статистичному рівні не розроблені. Другий напрям передбачав аналіз структури детальних оцінок за критеріями. Для експериментальної групи ДНЗ №47 м. Маріуполя, приймаючи до уваги сукупність оцінок за трьома завданнями, розглянемо відстані Магаланобіса D^2 для констатувального та прикінцевого етапів експерименту. Цей аналіз надасть змогу оцінити зміну структури даних у часі. Отже, зведемо оцінки математичних сподівань за задачами відповідних критеріїв в таблицю:

Таблиця 2.23

Оцінки математичних сподівань за задачами трьох критеріїв

Середнє критерія	ЕГ ДНЗ №47 м. Маріуполя	
	Констатувальний етап експерименту	Прикінцевий зріз
мотиваційний	2,07	2,53
	2,00	2,4
	1,93	2,4
змістовий	2,00	2,73
	2,07	2,47
	2,27	2,47
вольовий	2,07	2,6
	1,80	2,4
	1,67	2,27

Зберемо в таблиці 2.24 відстані Магаланобіса D^2 для ЕГ ДНЗ №47 м. Маріуполя. Побіжний аналіз свідчить про суттєве зменшення величин відстаней Магаланобіса на прикінцевому етапі експеримента.

Таблиця 2.24

Відстані Магаланобіса D^2 для ЕГ ДНЗ №47 м. Маріуполя

Констатувальний етап експерименту			
	мотиваційний	змістовний	вольовий
мотиваційний		0.54	0.29
змістовий	0.54		2.13
вольовий	0.29	2.13	
Прикінцевий зріз			
мотиваційний		0.14	0.11
змістовий	0.14		0.09
вольовий	0.11	0.09	

Представлене в таблиці слід трактувати як таке, що свідчить про розбігання структури даних в багатовимірному просторі порівняно з початковим станом (взаємоположення сукупностей величин відстаней Магаланобіса за допомогою графіка наведено у додатку У.) Крім того можливе більш щільне скупчення даних в межах груп.

Третій напрям – аналіз багатовимірних сукупностей експериментальної групи. Задача розпізнавання двох класів об'єктів за вектором вихідного опису образу розв'язується за допомогою дискримінантної (роздільної) функції, що у лінійному випадку представляє собою гіперплощину виду

$$R = \lambda_1 x_1 + \dots + \lambda_i x_i + \dots + \lambda_p x_p,$$

де λ_i – невідомі коефіцієнти;

x_i – компоненти характеристичного вектора;

p – вимірність характеристичного вектора.

Гіперплощина будується у такий спосіб, що максимізує відношення міжвибіркового (за класами) розходження середніх значень до внутрішньовибіркових дисперсій. Підмножини проєкцій характеристичних векторів першого та другого класів на гіперплощину більш розпізнавані, ніж відповідні підмножини якого-небудь критерію

Для побудови функції, що розділяє два класи подій складають систему лінійних рівнянь (у нашому випадку третього порядку)

$$\begin{cases} \lambda_1 S_{xx} + \lambda_2 S_{xy} + \lambda_3 S_{xz} = \Delta_x \\ \lambda_1 S_{yx} + \lambda_2 S_{yy} + \lambda_3 S_{yz} = \Delta_y \\ \lambda_1 S_{zx} + \lambda_2 S_{zy} + \lambda_3 S_{zz} = \Delta_z \end{cases},$$

де x, y, z – розглядувані змінні величини;

$\lambda_1, \lambda_2, \lambda_3$ – шукані коефіцієнти дискримінантної (роздільної) функції;

S_{uv} – вже згадувана узагальнена сума внутрішньовибіркової коваріації змінних величин в довільному вигляді, оскільки будь-який множник не впливає на остаточний результат;

Δ – величина вказує на ступінь розбіжності між вибірковими середніми відповідних критеріїв.

Для відповідних критеріїв маємо таку систему трьох лінійних рівнянь з трьома невідомими

$$\begin{cases} 10.91\lambda_1 + 7.38\lambda_2 + 9.15\lambda_3 = -0.42 \\ 7.38\lambda_1 + 7.91\lambda_2 + 6.42\lambda_3 = -0.51 \\ 9.15\lambda_1 + 6.42\lambda_2 + 10.48\lambda_3 = -0.56 \end{cases},$$

розв'язання якої дає лінійну дискримінантну функцію

$$R = 0.0652x - 0.0721y - 0.0657z.$$

Обчислення значень дискримінантних функцій за критеріями характеристичних векторів дозволяє інтегрувати багатовимірну інформацію до однієї величини, що відкриває можливості до аналізу.

Приймаючи до уваги значущі цифри та нехтуючи знаком (додаток Ф), поділимо діапазон зміни на дев'ять відтинків та визначимо частоти попадання значень розпізнавальних функцій до кожного з відтинків. Це надає можливість у табл. 2.25 побудувати відповідні графіки розподілу частот значень розпізнавальної функції для першої та другої вибірок.

Таблиця 2.25

**Графіки розподілу частот значень розпізнавальної функції
для першої та другої вибірок**

R_i	<90	90~110	110~130	130~150	150~170	170~190	>190
До	0	3	4	3	0	3	2
Після	1	1	0	0	1	0	12

Уже побіжний аналіз результатів розподілу показує чітку розбіжність вибірок. Унаочнимо це за допомогою графіка та гістограми. Графік демонструє скупчення частот першої вибірки в лівій частині й переважне розміщення частот праворуч для іншої вибірки (Рис.2.3):

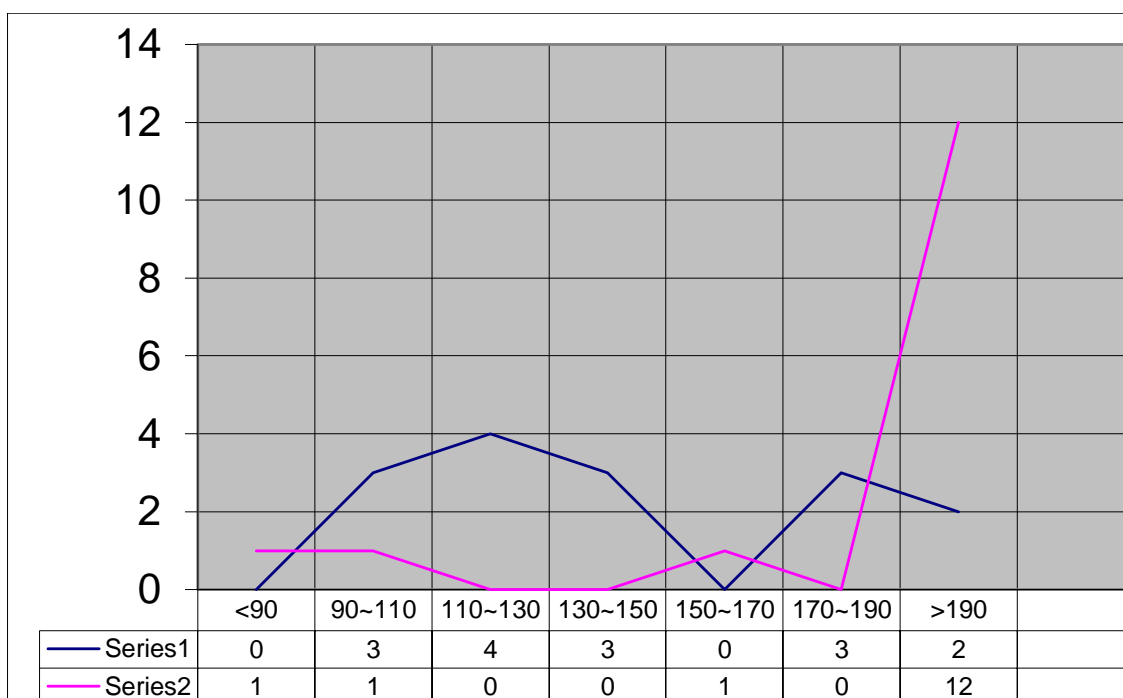


Рисунок 2.3 Графіки частот значень дискримінантної функції

Ще більш ефективно унаочнення маємо при наведенні відповідних гістограм:

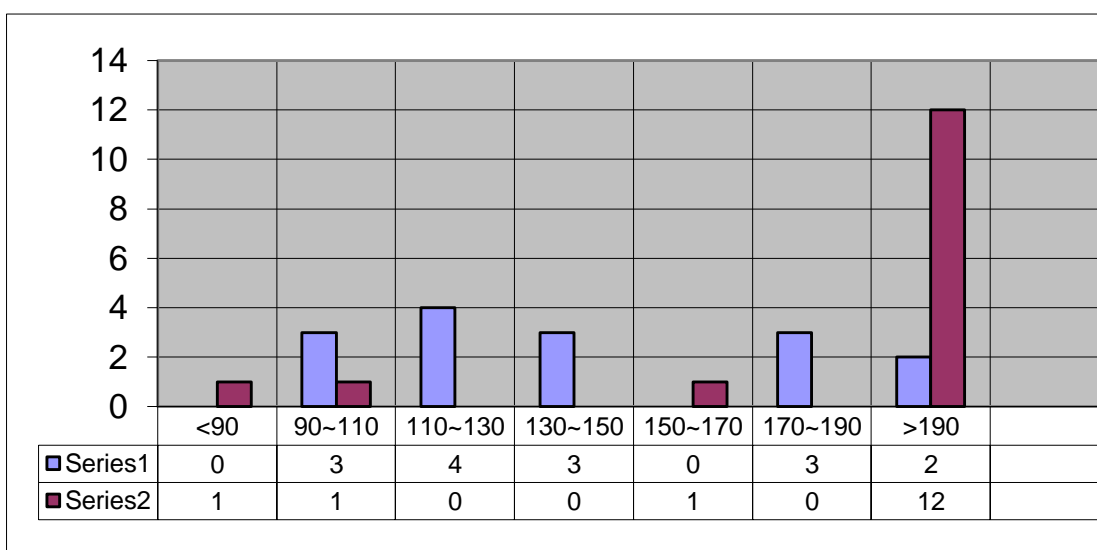


Рисунок 2.4 Гістограми накопичених частот значень дискримінантної функції

Проведений аналіз угруповань двох класів свідчить про тенденцію їх розбіжності з прийнятною похибкою. Слід зауважити, що в подібних дослідженнях частіше виявляється тільки вияв тенденції до розбіжності. Тобто представлений педагогічний експеримент свідчить про те, що

проведені заходи своїм характером мають потужний вплив на перебіг самого явища. Як побічний наслідок може бути завважене те, що вибрані показники адекватно описують сам педагогічний процес.

Четвертим напрямом виступав аналіз багатовимірних середніх. Для перевірки гіпотези, яка полягає в тому, що розходження між оцінками математичних сподівань для експериментальної групи ДНЗ №47 м. Маріуполя одночасно щодо всіх змінних двох сукупностей дорівнює нулеві, можна використати T^2 -статистику Готелінга за формулою

$$F = \frac{n_1 + n_2 - k - 1}{k} \times \frac{n_1 n_2}{(n_1 + n_2)(n_1 + n_2 - 2)} D_k^2,$$

що має розподіл Фішера–Снедекора за k та $n_1 + n_2 - k - 1$ степенів свободи.

Для експериментальної групи ДНЗ № 47 м. Маріуполя порівнюємо багатовимірні середні до та після проведення експерименту. Отже, нульова гіпотеза $H_0: \bar{V}_1 = \bar{V}_2$ полягає в тому, що багатовимірні середні рівні між собою.

Конкуруюча гіпотеза полягає в тому, що $H_1: \bar{V}_1 \neq \bar{V}_2$.

Результати обробки статистичних даних такі:

- оцінки математичних сподівань першої вибірки: 2.02 2.11 1.84
- оцінки математичних сподівань другої вибірки: 2.45 2.62 2.40
- різниці між оцінками середніх: -0.42 -0.51 -0.56

Матриця коваріацій:

$$\begin{array}{ccc} 0.38950 & 0.26356 & 0.32692 \\ 0.26356 & 0.28249 & 0.22945 \\ 0.32692 & 0.22945 & 0.37438 \end{array}$$

Обернена матриця:

$$\begin{array}{ccc} 13.18118 & -5.87240 & -7.91122 \\ -5.87241 & 9.66501 & -0.79537 \\ -7.91121 & -0.79538 & 10.06681 \end{array}$$

Статистика Фішера–Снедекора набула значення $F_{26}^3 = 2.9772$ за 3 та 26 степенів свободи. Скористаємося статистичними таблицями та виконаємо відповідні інтерполяції:

Таблиця 2.26

Рівні значущості	2.5%	5%	10%	25%
Табличні значення F_{26}^3	3.6697	2.9751	2.3075	1.4542

Обчислена величина критерія 2.9772 більша критичного значення **2.9751** за тих же степенів свободи вже за рівня значущості $\alpha=5\%$. Це означає, що оцінки векторів математичних сподівань першої та другої вибірок відрізняються суттєво й правильна гіпотеза може бути відкинута лише 5 разів зі 100 випадків. Червоним кольором відмічено неприпустимий рівень значущості $\alpha=2.5\%$. Оскільки критичне значення менше, ніж обчислене, то нульову гіпотезу про несуттєвість різниці між відповідними багатовимірними середніми значеннями слід відкинути. Зазвичай використовують рівні значущості $\alpha=5\%$, або $\alpha = 10\%$. Отже, на тлі існуючого розсіювання значень навколо середніх багатовимірне розходження слід вважати суттєвим, та ще з огляду на прийнятний рівень значущості.

Проведений всебічний статистичний аналіз переконливо свідчить про високу вірогідність справдження висунутої у дослідженні гіпотези. Зіставлення відсоткових показників унаочнює присутні позитивні зміни в рівнях сформованості мовленнєвої активності старших дошкільників у процесі навчання англійської мови. Отже, дані прикінцевого зрізу дають підстави для твердження, що проведений педагогічний експеримент помітно вплинув на процес формування мовленнєвої активності дітей зазначеної вікової категорії в процесі навчання їх англійської мови. Слід відзначити також, що формування мовленнєвої активності дітей контрольних груп

здійснювалося за традиційною методикою. Проте кількісні показники свідчать про недостатню результативність усталених, традиційних підходів.

Отже, експериментальне навчання підтверджує ефективність впровадження розробленої моделі формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання англійської мови.

Основні результати розділу опубліковані в працях: Бойко О. В. Бойко О. В. Використання наочності як засіб формування мовленнєвої активності у процесі навчання іноземної (англійської) мови дітей старшого дошкільного віку / О. В. Бойко // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університетів. – № 3. – Бердянськ : БДПУ, 2006. – С. 23–28. – (Серія : педагогічні науки). Бойко О. Особливості формування мовленнєвої активності у дітей на заняттях з іноземної (англійської) мови / О. Бойко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя : науковий журнал / За редакцією Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ, 2006. – № 5. – С. 45–48. – (Серія : педагогічні науки). Бойко О. Змінюємо навчальні режими / О. Бойко // Дошкільне виховання. – № 3. – 2008. – С. 22–23. Бойко О. В. Формування мовленнєвої активності старших дошкільників в процесі вивчення англійської мови / О. В. Бойко // Матеріали Х підсумкової наук.-прак. конф. викладачів МДГУ : зб. наук. праць / за заг. ред. К. В. Балабанова / М-во освіти України, Маріуполь : МДГУ, 2008. – С. 192–194.

Висновки до другого розділу

1. Результати констатувального обстеження старших дошкільників дали змогу виявити рівні сформованості в них мовленнєвої активності:

– достатній рівень виявили 12 респондентів експериментальної групи (26,7%) та 13 – контрольної (25,5%). Діти з цим рівнем завжди правильно обирали картинку, що відповідала її назві; обсяг їхнього діалогічного та монологічного висловлювання становить по 4 речення;

брали активну участь у запропонованих іграх, безпомилково називали англійською мовою сховані експериментатором іграшки, правильно застосовуючи граматичні структури; виявляли наполегливість під час виконання поставлених завдань; чітко дотримувалися відповідних інструкцій; виявляли інтерес до запропонованих завдань.

– до середнього рівня віднесено середній 25 осіб експериментальної та 28 осіб контрольної груп (відповідно 55,5% та 54,9%). Ці діти мали певні труднощі у використанні необхідних граматичних структур; обсяг їх діалогічного та монологічного висловлювання – по 3 речення; виконували поставлені завдання, але іноді відволікалися; часом спостерігалось відхилення від інструкцій експериментатора; загалом, виявляли інтерес до виконання запропонованих завдань;

– низький рівень виявило 8 (17,8%) та 10 (19,6%) дітей відповідно експериментальної та контрольної груп. Дошкільники з цим рівнем сформованості мовленнєвої активності майже не дотримувалися інструкцій експериментатора; не виконували завдання повністю; не виявляли інтересу до запропонованих завдань; іноді загалом відмовлялися від виконання завдання; обсяг діалогічного та монологічного висловлювання цих дітей складав по 1-2 речення.

2. В усіх шести групах дітей більшість респондентів продемонструвала середній рівень сформованості мовленнєвої активності за трьома визначеними критеріями. Така тенденція простежується й у показниках низького та достатнього рівнів, що за відсотками практично однакові.

3. Розробляючи модель, програму та методику експериментальної роботи, ми виходили з того, що основним специфічним методичним принципом навчання англійської мови є комунікативна спрямованість. Саме вона повною мірою відбиває практичну мету цього процесу – оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, набуття дітьми

старшого дошкільного віку навичок елементарної іншомовної комунікації.

4. Здійснена експериментальна апробація ґрунтувалася на загальних принципах дидактики, спрямованих на розвиток і раціональне використання потенційних можливостей старших дошкільників у процесі вивчення англійської мови з неодмінним урахуванням їхніх індивідуально-вікових особливостей. Дослідницькі зусилля авторка роботи спрямовувала на розвиток, на сприяння позитивному ставленню дошкільників до вивчення англійської мови.

5. На етапі прикінцевого зрізу було простежено динаміку рівнів сформованості мовленнєвої активності дітей контрольних та експериментальних груп. Порівняльний аналіз результатів констатувального і прикінцевого етапів експерименту засвідчив можливість та ефективність застосування моделі формування мовленнєвої активності старших дошкільників у процесі навчання англійської мови.

6. Аналізуючи порівняльні дані прикінцевого зрізу в експериментальних і контрольних групах, констатуємо, що рівень сформованості англійської мовленнєвої активності в дітей, що входили до експериментальних груп, значно вищий (89,6% – 40 осіб) за виявлений в учасників контрольних груп (44,4% – 23 особи). У 10,4% учасників експериментальних груп (5 осіб) констатуємо середній рівень сформованості мовленнєвої активності. У контрольних групах таких дітей 38,4% (19 осіб). Як свідчать результати прикінцевого етапу експерименту, діти експериментальних груп не продемонстрували низького рівня сформованості англійської мовленнєвої активності. Водночас у дошкільників контрольних груп низький рівень виявлено в 9 осіб (17,2%).

7. Узагальнюючи результати проведених експериментів, констатуємо, що належний рівень англійської мовленнєвої активності

дітей старшого дошкільного віку досягається за умови формування цієї якості за мотиваційним, змістовим та вольовим критеріями у процесі цілеспрямованого навчання дітей англійської мови та систематичної роботи поза навчальними заняттями й удома.

ВИСНОВКИ

У дисертації досліджено педагогічні умови формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі вивчення англійської мови; обґрунтовано й експериментально перевірено модель і методику їх реалізації.

1. Активність – це якість особистості, що виявляється в готовності, спроможності й прагненні до самостійної діяльності, а також доборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети. Мовленнєва активність є однією із численних форм загальної активності, відображенням потреб, що виникають у дитини відповідно до конкретних ситуацій спілкування. Англomовна мовленнєва активність є відображенням потреб, що виникають у дитини відповідно до чинних проблемних завдань у змодельованих ситуаціях спілкування англійською мовою. Англomовну мовленнєву активність дітей старшого дошкільного віку розуміємо як збільшення питомої ваги активності дитини в процесі англomовної мовленнєвої діяльності, переведення складників англomовної мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання) на більш високий рівень, а саме доповнення їх новими якісними змінами.

2. Результати констатувального обстеження старших дошкільників дали змогу схарактеризувати рівні сформованості в них англомовної мовленнєвої активності: *достатній рівень* (діти завжди правильно вибирали картинку, що відповідала її назві; обсяг їхнього діалогічного та монологічного висловлювання становив по 4 речення; брали активну участь у запропонованих іграх, безпомилково називали англійською мовою сховані експериментатором іграшки, правильно застосовуючи граматичні структури; виявляли наполегливість під час виконання поставлених завдань; чітко дотримувалися відповідних інструкцій; виявляли інтерес до запропонованих завдань); *середній рівень* (діти мали певні труднощі у використанні необхідних граматичних структур; обсяг їх діалогічного та монологічного висловлювання – по 3 речення; виконували поставлені завдання, але іноді відволікалися; часом спостерігалось відхилення від інструкцій експериментатора; загалом, виявляли інтерес до виконання запропонованих завдань); *низький рівень* (діти майже не дотримувалися інструкцій експериментатора; не виконували завдання повністю; не виявляли інтересу до запропонованих завдань; іноді загалом відмовлялися від виконання завдання; обсяг діалогічного та монологічного висловлювання цих дітей складав по 1-2 речення).

3. За результатами констатувального етапу експерименту більшість обстежених дітей ЕГ (55,5% – 25 осіб) та КГ (54,9% – 28 осіб) показали середній рівень сформованості англомовної мовленнєвої активності; достатній продемонстрували 26,7% респондентів (12 осіб) ЕГ та 25,5% – КГ (13 осіб). Низький рівень виявили 17,8% дітей (8 осіб) в ЕГ та 19,6% (10 осіб) у КГ. Зауважимо, що більшість респондентів виявила середній рівень сформованості мовленнєвої активності за трьома критеріями. Аналогічна тенденція простежувалася й у показниках низького та достатнього рівнів (за відсотками вони практично однакові).

4. Виявлено та науково обґрунтовано педагогічні умови формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання англійської мови, а саме: комунікативна спрямованість навчання англійської мови; диференційовано-індивідуалізований підхід до навчання англійської мови; наявність позитивних емоційних стимулів навчання.

5. Визначено критерії формування англомовної мовленнєвої активності з відповідними показниками: **мотиваційний** (бажання дітей спілкуватись англійською мовою й усвідомлення її ролі, позитивне ставлення дошкільників до занять англійською мовою, розвиток пізнавального інтересу, прагнення дітей до її вивчення); **змістовий** (розуміння англомовної лексики, оволодіння англомовними лексико-граматичними навичками, логічна послідовність складання діалогічного та монологічного висловлювань англійською мовою); **вольовий** (наполегливість у розв'язанні поставлених завдань англійською мовою, розвиток самооцінки та самоконтролю, вияви ініціативи). Доведено, що навчання дошкільників англійської мови, з одного боку, є педагогічним процесом, заґрунтованим на інтерактивній взаємодії педагога та дитини, з іншого – явищем особистісно-внутрішнім.

6. З урахуванням сутності і структури поняття «англомовна мовленнєва активність» у дослідженні розроблено модель та експериментально апробовано методику формування мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі навчання англійської мови, окреслено основні напрями експериментального навчання: організація роботи з дітьми під час навчальних занять, поза ними та вдома (з батьками). На кожному з вищеназваних напрямів навчання в органічному взаємозв'язку здійснювалася реалізація визначених педагогічних умов формування англомовної мовленнєвої активності.

7. Як свідчать експериментальні дані, рівень сформованості англомовної мовленнєвої активності в дітей, що входили до експериментальних груп, виявився значно вищим, порівняно з учасниками контрольних груп.

Респонденти експериментальних груп із достатнім рівнем сформованості англомовної мовленнєвої активності становили 89,6% (40 осіб), що значно перевищувало цей показник у контрольних групах (44,4% – 23 особи). Незначна кількість учасників (10,4% – 5 осіб) експериментальних груп продемонструвала середній рівень сформованості англомовної мовленнєвої активності. У контрольних групах цей показник становив 38,4% (19 осіб). Крім того, у дітей експериментальних груп був відсутній низький рівень сформованості англомовної мовленнєвої активності, тоді як у дітей контрольних груп він спостерігався в 17,2% (9 осіб). Результати статистичної обробки експериментальних даних засвідчили ефективність застосованої методики і достовірність здобутих результатів.

Проведене дослідження не претендує на всебічне й вичерпне висвітлення заявленої проблеми. До подальших напрямів дослідження відносимо: вивчення та розробку шляхів наступності у формуванні мовленнєвої активності старших дошкільників і молодших школярів у процесі навчання англійської мови; використання інтерактивних методів формування мовленнєвої активності дітей у процесі навчання іноземної мови в умовах дошкільного навчального закладу та родини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.М.Алексеева, В.И.Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Изд-во Центр Академия, 2000. – 40 с.
2. Англійська мова для молодших класів : навч. посіб. – К. Изд. дом ББН, 1998. – 112 с.
3. Андерсен Т. Введение в многомерный статистический анализ / Т.Андерсен. - М., 1963. – 500 с.
4. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А.Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – 279 с.
5. Артемова Л.В. Вчимся граючись / Л.В.Артемова. – К., 1995. – 112 с.
6. Артемова Л.В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников : кн. для воспитателей дет. сада и родителей / Л.В.Артемова. – М. : Просвещение, 1992. – 96 с.
7. Артемчук І.В. Особливості усного зв'язного мовлення у комунікативно депривованих дітей-сиріт : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Ірина В'ячеславівна Артемчик ; Інститут спеціальної педагогіки АПН України. - К., 2005. – 22 с.
8. Архипова Н.В. Семинар по проблемам раннего обучения иностранным языкам / Н.В.Архипова // Иностранные языки в школе. – 1996. - № 2. – С. 106-108.
9. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С.Ахманова. – Изд. 2-ое, стереотип. – М. : Сов. энцикл., 1969. – 608 с.
10. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 1999. – 47 с.
11. Барабаш М. Стихія іноземної мови / М.Барабаш // Дитячий садок. – 2002. - № 8. – С. 2.
12. Бахтомина Е.Ю. Об интегрированном обучении английскому языку в детском саду / Е.Ю.Бахтомина // Иностранные языки в школе. – 2000. - № 6. –

С. 44-47.

13. Бахтомина Е.Ю. Об интегрированном обучении английскому языку в детском саду / Е.Ю.Бахтомина // Иностранные языки в школе. – 2001. - № 1. – С. 37-41.

14. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранному языку / Б.В.Беляев. – М. : Просвещение, 1968. – 227 с.

15. Бесклетна І. Ігри на заняттях з іноземної мови в дитячому садку / І.Бесклетна // Дошкільне виховання. – 1999. - № 9. – С. 12-13.

16. Бесклетна І. Іноземна мова в дитячому садку / І.Бесклетна // Дошкільне виховання. – 2000. - № 7. – С. 7.

17. Бех І. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / І.Бех // Рідна школа. – 2000. - № 1. – С. 10-14.

18. Бех І. Особистісно-зорієнтоване виховання : шляхи реалізації / І.Бех // Рідна школа. – 1999. - № 12. – С. 13-17.

19. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Кн. 1. : Особистісно орієнтовний підхід : теоретико-технологічні засади : наук. вид. / І.Д.Бех. – К. : Либідь, 2003. – 278 с.

20. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Кн. 2. : Особистісно-орієнтовний підхід : наук.-практ. засади : наук. вид. / І.Д.Бех. – К. : Либідь, 2003. – 342 с.

21. Бим И.Л. Возможные формы и содержание курсов обучения иностранным языкам в начальной школе / И.Л.Бим, М.З.Биболетова // Иностранные языки в школе. – 1991. - № 2. – С. 3-9.

22. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы организации обучения иностранным языкам / И.Л.Бим, Л.В.Садова // Иностранные языки в школе. – 1998. - № 6. – С. 4-10.

23. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам : поиск новых путей / И.Л.Бим // Иностранные языки в школе. – 1989. - № 1. – С. 19-26.

24. Бігич О.Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / О.Б.Бігич ; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. – К., 2005. – 36 с.

25. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи / О.Б.Бігич. – К. : Ленвіт, 2006. – 199 с.
26. Богуш А.М. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку : програма та метод. рек. / А.М.Богуш. – Одеса : Маяк, 1999. – 97 с.
27. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і практика / А.М.Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 542 с.
28. Богуш А.М. Заняття з розвитку мови в дитячому садку / А.М.Богуш. – К. : Рад. шк., 1988. – 174 с.
29. Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах / А.М.Богуш. – К. : Вища шк., 1993. – 324 с.
30. Богуш А.М. Мовленнєва активність у структурі пізнавальної діяльності дітей / А.М.Богуш // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського : зб. наук. праць. - Вип. 4. – Одеса, 1998. – С. 8–11.
31. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А.М.Богуш. – Одеса : Ярослав, 2004.
32. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : моногр. / А.М.Богуш. – К. : Видав. дім «Слово», 2004. – 376 с.
33. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації / А.М.Богуш // Дошкільне виховання. – 1999. - № 6. – С. 3-6.
34. Боднар С.В. Методика використання мовних і немовних засобів комунікації в процесі навчання англійської мови дітей старшого дошкільного віку : спец. 13.00.02 «Методика навчання (англійська мова)» / С.В.Бондар. - Одеса. 1996. – 193 с.
35. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников : проблемы и подходы / Е.Д.Божович // Вопросы психологии. – 1997. - № 1. – С. 33–44.
36. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
37. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе / Л.И.Божович // Вопросы психологии. - 1976. - № 6. – С. 9-15.
38. Бойко О. Змінюємо навчальні режими / О.Бойко // Дошкільне виховання.

- 2008. – № 3. – С. 22-23.

39. Бойко О. Особливості формування мовленнєвої активності у дітей на заняттях з іноземної (англійської) мови / О.Бойко // Наукові записки Ніжин. Держ. ун-ту імені М.Гоголя : наук. журн. / за ред. Є.І.Коваленко. – Ніжин : НДУ, 2006. – С. 45-48.

40. Бойко О.В. Використання наочності як засіб формування мовленнєвої активності у процесі навчання іноземної (англійської) мови дітей старшого дошкільного віку / О.В.Бойко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). - № 3. – Бердянськ : БДПУ, 2006. – С. 23-28.

41. Бойко О.В. До проблеми наступності у навчанні старших дошкільників та молодших школярів англійської мови // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). - № 1. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – С. 68-74.

42. Бойко О.В. Обучение английскому языку старших дошкольников и младших школьников в ракурсе рассмотрения проблемы преемственности в обучении / О.В.Бойко // Мир детства и образование : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти А.Н.Троян. – Магнитогорск, 2007. – С. 299-302.

43. Бойко О.В. Преемственность в обучении английскому языку детей дошкольного и младшего школьного возраста / О.В.Бойко // Воспитание в процессе обучения : материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17 февр. 2005 г. В 2 ч. Ч. 1 : Материалы научных исследований отечественных и зарубежных ученых / Бел. гос. пед. у-нт им. М. Танка; редкол. Н.С.Старжинская [и др.] ; отв. ред. Д.Н.Дубинина. – Минск : БГПУ, 2005. – С. 20-23.

44. Бойко О.В. Формування мовленнєвої активності старших дошкільників в процесі вивчення англійської мови / О.В.Бойко // Матеріали X підсумкової наук.-практ. конф. викладачів МДГУ : зб. наук. праць / за загал. ред. К.В.Балабанова. – Маріуполь : МДГУ, 2008. – С. 192-194.

45. Бондаренко В. Вивчаємо англійську / В.Бондаренко // Дошкільне виховання. – 1995. - № 12.

46. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості /

М.Й.Боришевський // Педагогіка и психологія. – 1996. - № 3. – С. 26-33.

47. Боровик І. Артикуляційні вправи – корисні та цікаві / І.Боровик // Дошкільне виховання. - 2001. - № 1. – С. 10–12.

48. Бородич А.М. Методика розвитку речі / А.М.Бородич. – М. : Просвещение, 1981. – 285 с.

49. Борщенко М. Вивчаємо англійську / М.Борщенко // Дошкільне виховання. – 1996. - № 4.

50. Брежнєва О. Формування пізнавальної активності у старших дошкільнят / О.Брежнєва // Дошкільне виховання. – 1998. – № 2. – С. 12-15.

51. Брежнєва О.Г. Формування пізнавальної активності старших дошкільників у процесі навчання елементам математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.Г.Брежнєва ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1997. – 17 с.

52. Брунер Дж. О познавательном развитии / Дж.Брунер // Исследования развития познавательной деятельности. – М., 1971. – С. 25-99.

53. Будақ С.В. Збірник наукових праць / С.В.Будақ. – К. : Видав. дім «Слово», 2008. – 169 с.

54. Будақ С.В. Формування готовності студентів до іншомовної діяльності з дошкільниками : Моногр. зі спец. практикумом у двох кн. – К. : Видав. дім «Слово», 2008. – 228 с.

55. Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр : учеб. пособие / В.М.Букатов. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т Флинта, 1997. – 96 с.

56. Бухбиндер В.А. Очерки методики обучения устной речи на иностранном языке / В.А.Бухбиндер. – К. : Высш. шк. – 1980. – с.

57. Василевич А.П. Проблемы измерения языковой компетенции / А.П.Василевич // Лингвистические основы преподавания языка. – М. : Наука, 1983. – С. 113–136.

58. Васюкова Е.Е. Уровни развития познавательной потребности и их проявление в мышлении / Е.Е.Васюкова // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 91-103.

59. Венгер А.Л. Особенности принятия учебных заданий детьми 6 лет / А.Л.Венгер, К.Н.Поливанова // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 56-63.
60. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку (програма та методичні рекомендації) / укладач А.М.Богущ. – Одеса : Маяк, 1999. – 68 с.
61. Витоль А.Б. Нужен ли дошкольникам иностранный язык? // Иностранные языки в школе. – 2000. - № 6. – С. 41-43.
62. Витоль А.Б. Работа по теме: «Мое тело» в детском саду // Иностранные языки в школе. – 2001. - № 6. – С. 46-50.
63. Воронина Г.И. Информация о научно-практической конференции «Раннее обучение иностранному языку: проблемы и перспективы» // Иностранные языки в школе. – 1991. - № 5. – С. 85-89.
64. Воспитание детей в старшей группе детского сада : пособие для воспитателя дет. сада / В.В.Гербова, Р.А. Иванкова, Р.Г.Казакова [и др.] ; сост. Г.М.Лямина. – М. : Просвещение, 1984. – 288 с. : ил.
65. Вронская И.В. Методика обучения дошкольников английскому языку в различных видах речевой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В.Вронская. - С-Пб., 1999. – 19 с.
66. Выготский Л.С. Детская психология / Л.С.Выготский ; под ред. Д.Б.Эльконина. – М. : Педагогіка, 1982. – 432 с.
67. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С.Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1978. – 516 с.
68. Выготский Л.С. К вопросу у многоязычии в детском возрасте / Л.С.Выготский // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И.Ильсова, В.Я.Ляудиса. – М., 1968. – 364 с.
69. Выготский Л.С. Мышление и речь : избр. психол. исследования / Л.С.Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1976. – 439 с.
70. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С.Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2003. – С. 191-520.
71. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. / Л.С.Выготский ; под ред. М.Г.Ярошевского. – М. : Педагогика, 1984. – С.32-37
72. Высоцкий А.И. Волевая активность и методы ее изучения /

А.И.Высоцкий. – Челябинск, 1979. – 69 с.

73. Гавриш Н. Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку : навч.-метод. посіб. для студентів ВНЗ зі спец. «Дошкільне виховання», «Початкове навчання», викладачів, науковців, вихователів і методистів дошкільних закладів / Н.Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 132 с.

74. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Н.В.Гавриш ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2002. – 32 с.

75. Гальскова Н.Д. Лингводидактика и методика обучения иностранным языкам / Н.Д.Гальскова // Иностранные языки в школе. – 1997. - № 5. – С. 12-18.

76. Гамезо М.В. Старший дошкольник и младший школьник : психодиагностика и коррекция развития / М.В.Гамезо, В.С.Герасимов, Л.М.Орлова. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. – 256 с.

77. Гарамова И.С. Интенсивная методика обучения иностранному языку детей дошкольного и младшего школьного возраста (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И.С.Гарамова ; Моск. гос. открытый пед. ун-т. – М., 1998. – 23 с.

78. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н.И.Гез // Иностранные языки в школе. – 1989. - № 6. – С. 29-34.

79. Гергель А.Ф. Психофізіологічні передумови навчання англійської мови учнів молодшого шкільного віку / А.Ф.Гергель // Проблеми гуманізації процесу навчання іноземних мов у школі та вузі : тези доп. наук.-практ. конф. творчої молоді 27-28 квітня 1993 року / за ред. С.Ю.Ніколаєвої. – К. : КДПШМ, 1993. – 40 с.

80. Гергель А.Ф. Ходімо з нами : англійська мова для початківців / А.Ф.Гергель. – К., 1995. – 142 с.

81. Глухарева Е.А. Иностранный язык в детском саду / Е.А.Глухарева // Иностранные языки в школе. - № 5. – С. 24-30.

82. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика / В.Е.Гмурман. - М. : Высш. шк., 1972. – 368 с.

83. Годовикова Д.Б. Формирование познавательной активности / Д.Б.Годовикова // Дошкольное воспитание. – 1986. - № 1. – С. 28-32.
84. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
85. Гудкова Л.М. Игры на уроках английского языка в младших классах / Л.М.Гудкова // Иностранные языки в школе. – 1998. - № 4. – С. 54-55.
86. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М., 1986. – 273 с.
87. Даль В.И. Толковый словарь великорусского языка. В 4 т. / В.И.Даль. - М. : Терра, 1995. – Репринт. изд.
88. Данилевська-Бабій Г.Я. Врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання іноземної мови / Г.Я.Данилевська-Бабій // Інозем. мови. – 2001. - № 1. – С. 15.
89. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М.А.Данилов// Сов. педагогика. - 1961. - № 8. – С. 33–46.
90. Дейниченко Л.Б. Развитие форм и функций речи детей 6–7 лет / Л.Б.Дейниченко. – М., 1992. – 92 с.
91. Демьяненко М.Я. Основы общей методики. Обучение иностранным языкам / М.Я.Демьяненко. – К., 1986. – 246 с.
92. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) // Дошкільне виховання. – 1994. - № 2. – С. 3-5.
93. Дзюбишина-Мельник М.Я. Розвиток українського мовлення у дошкільників : програма-довідник для дошкільних закладів з українським мовним режимом / М.Я.Дзюбишина-Мельник. – К. : Освіта, 1991. – 133 с.
94. Диагностика речевого развития дошкольников : науч.-метод. пособие / под ред. О.С.Ушаковой. – М. : РАО, 1997. – 136 с.
95. Дитина в дошкільні роки : програма розвитку, навчання та виховання дітей. – 2-ге вид. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2004. – 268 с.
96. Дитина : орієнтовний зміст виховання і навчання дітей 3-7 років в дитячих закладах. Кн. 2. – К.,1991. – 346 с.

97. Дитина : програма виховання і навчання дітей дошкільного віку / відп. ред. О.В.Проскура. – К. : Освіта, 1993. – 272 с.

98. Дорошенко М.І. Психологічні особливості розуміння слова першокласниками в структурі усного мовлення : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М.І.Дорошенко ; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2001. – 16 с.

99. Дронов В.В. Психологические и методические основы обучения детей младшего возраста / В.В.Дронов // Иностранные языки в школе. – 1985. - № 4. – С. 93-95.

100. Ежкова Н. Дошкольный возраст : образование с учетом эмоционального компонента / Н.Ежкова // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 8. – С. 65-70.

101. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И.Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 160 с.

102. Журавлёв Г.Е. Структура эксперимента по вероятностному прогнозированию / Г.Е.Журавлёв // Вероятностное прогнозирование в деятельности человека. – Белгород, 1977. – С. 25.

103. Зайцева Л.І. Формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л.І.Зайцева ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2005. – 20 с.

104. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2-х т. / А.В.Запорожец. – М., 1986. – Т. 1. – 318 с.

105. Запорожец А.В. Психология личности и деятельности дошкольника / А.В.Запорожец, Д.Б.Эльконин. – М. : Просвещение, 1965. – 293 с.

106. Збандуто С. Английский язык в старшей группе / С.Збандуто // Дошкольное воспитание. – 1963. - № 4. – С. 21-23.

107. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А.Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.

108. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А.Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 246 с.

109. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А.Зимняя. – М., 1989. – 362 с.

110. Зинченко В.П. От действия с заданными свойствами к свободной мысли / В.П.Зинченко, П.Я.Гальперин // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 120-134.
111. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А.Иванников. – М., 1998. – С. 11-71.
112. Ильясов И.И. Новый взгляд на умственное развитие и развивающее обучение / И.И.Ильясов // Вопросы психологии. – 1996. - № 3. – С. 138-142.
113. Имедадзе Н.В. К психологической природе раннего двуязычия / Н.В.Имедадзе // Вопросы психологии. – 1960. - Вып. 1.
114. Каган М.С. Общение как философская проблема / М.С.Каган // Философские науки. – 1975. - № 5. – С. 47.
115. Кайзер Г.М. Развитие устной речи на английском языке / Г.М.Кайзер, А.Д.Климентенко. – М., 1992. – 113 с.
116. Калмикова Л. Теоретичні основи і шляхи вдосконалення методики мовленнєвої підготовки дітей до школи / Л.Калмикова // Початкова школа. - 2000. - № 12. – С.
117. Калмикова Л.О. Комунікативний підхід до розвитку мовлення дошкільнят / Л.О.Калмикова // Педагогіка і психологія. - 1996. - № 1. – С. 51 – 55.
118. Ковальчук Я.И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка / Я.И.Ковальчук. – М., 1981. – 120 с.
119. Коган В.З. Некоторые проблемы личности : сб. аспирант. работ / - М., 1997. – 114 с.
120. Коган В.З. Понятие «активность личности» как категория социальной психологии // Некоторые проблемы личности : сб. аспирант. работ. – М., 1971. – С. 118–132.
121. Козлова С.А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А.Козлова, Т.А.Куликова. – М. : Изд. центр Академия, 1998. – 432 с.
122. Коломинова О.О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англomовного спілкування / О.О.Коломинова. – К. : Знання, 1998. – 16 с.
123. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-

метод. посіб. / наук. ред. О.Л.Кононко. – К. : Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.

124. Кон И.С. Социология личности / И.С.Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 383 с.

125. Конвенція про права дитини // Інформ. зб. Міністерства освіти і науки України. – 1995. - № 9. – С. 3-24.

126. Кондратенко Т.Д. Обучение старших дошкольников : концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе / Т.Д.Кондратенко, В.К.Котырло, С.А.Ладывир ; под. ред.: Е.И.Пасова, В.Б.Царьковой. – М. : Просвещение, 1993. – 126 с.

127. Кононко Е.Л. Формирование самостоятельности дошкольников в семье и детском саду : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е.Л.Кононко ; Науч.-исслед. ин-т психологии УССР. – К., 1978. – 24 с.

128. Кононко О. Орієнтир сьогодення – компетентна особистість / О.Кононко // Дошкільне виховання. - 2005. - № 7. – С. 7–11.

129. Кононко О.Л. Дитяча субкультура як цінність і складова особистісно орієнтованої освіти / О.Л.Кононко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 12. – С. 6–9.

130. Кононко О.Л. Розвиток самосвідомості як запорука особистісного зростання дошкільника / О.Л.Кононко // Дошкільне виховання. – 1999. – № 10. – С. 3–5.

131. Концепція дошкільного виховання в Україні (проект) / Л.В.Артемова, З.Н.Борисова, О.Г.Мороз [та ін.]. – К. : Освіта, 1993. – 18 с.

132. Короткова Э.П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Э.П.Короткова. – М. : Просвещение, 1992. – 112 с.

133. Костюк Г.С. Некоторые аспекты взаимосвязи обучения и умственного развития / Г.С.Костюк // Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие. – К., 1989. – С. 415 – 421.

134. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников / В.К.Котырло. – К. : Рад. шк., 1971. – 200 с.

135. Крайнова Л.В. До проблеми розвитку мовленнєвої активності

дошкільників у процесі вивчення другої мови / Л.В.Крайнова // Наука і освіта. – 1999. - № 5-6. – С. 101–103.

136. Краткий психологический словарь / под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.

137. Краткий психологический словарь / под ред. А.В.Петровского. – Ростов : Феникс, 1998. – 512 с.

138. Крок за кроком в Україні : посіб. для батьків дошкільнят та соціальних педагогів / Л.В.Артемова, О.І.Кульчицька, Н.М.Голота, Г.В.Сухорукова; наук. ред. Л.В.Артемова; під заг. ред. С.Чередниченко. – К. : Кобза, 2003. – 384 с.

139. Крутецкий В.А. Психология : учеб. для уч-ся пед. училищ / В.А.Крутецкий. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 336 с.

140. Крутий Е.Л. Тематическое распределение лексического материала / Е.Л.Крутий. – Запорожье, 1993. – 51 с.

141. Крутий К. Технологія діяльнісного підходу до навчання мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку / К.Крутий // Дошкільна освіта. – 2005. - № 4 (10). – С. 35–47.

142. Крутий К.Л. Використання схем-моделей у лексико-граматичній роботі з дітьми дошкільного віку / К.Л.Крутий, О.І.Білан. – Львів : Проман, 1997. – 42 с.

143. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение : истоки, сущность, перспективы / В.Т.Кудрявцев. – М., 1991. – 125 с.

144. Кузько Т. Про навчання іноземній мові в дитячому садку / Т.Кузько, З.Футерман // Дошкільне виховання. – 1974. - № 11. – С. 9-10

145. Куцай Т.П. Урізноманітнення форм навчання як засіб гуманізації педагогічного процесу / Т.П.Куцай // Початкова школа. – 1995. - № 3. - С. 18-22.

146. Ладивір С. Пізнавальний розвиток : пошук ефективних шляхів // Дошкільне виховання. – 2002. – № 10. – С. 4-7.

147. Леонтьев А.А. К определению речевой ситуации / А.А.Леонтьев // Речевая ситуативность в преподавании иностранных языков в специальном языковом вузе : 9-я науч.-метод. конф. : тез. докл. – М., 1973. – 60 с.

148. Леонтьев А.А. Принцип коммуниктивности сегодня / А.А.Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1986. - № 2. – С. 27-32.

149. Леонтьев А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком / А.А.Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1985. - № 5. – С. 24-29.

150. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А.Леонтьев. – М., 1969. – 573 с.

151. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. - Изд. 2-е. - М., Политиздат, 1977. – 625 с.

152. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н.Леонтьев.. – 3-е изд. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – 576 с.

153. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольников. Психология речи / А.М.Леушина. – Л. : Уч. заметки ЛГПИ им. Герцена. – 1941. – т. 5. – С. 22-71.

154. Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Сов. энцикл., 1990. – 432 с.

155. Логунова С.В. Последовательность предъявления речевого материала на грамматической основе учащимся в 6-ти летнем возрасте / С.В.Логунова, Р.П.Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1996. - № 4. – С. 4-7.

156. Лозовая В.И. Понятие «активность личности» как категория педагогики / В.И.Лозовая // Рад. школа. - 1982. - № 2. – С. 17–32.

157. Лужецкая И.Г. Когда мой ребенок заговорит по-английски? / И.Г.Лужецкая // Дошкольная педагогика. – 2002. - № 2. – С. 29-31.

158. Луцан Н.І. Креативне мовлення в дошкільній лінгводидактиці / Н.І.Луцан // Наука і освіта. – 2002. - № 2. – С. 98–102.

159. Луценко І. Мовленнєвому заняттю – комунікативну мету / І.Луценко // Дошкільне виховання. - 2002. - № 1. – С. 43–46.

160. Люблинская А.Л. Детская психология / А.Л.Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 418 с.

161. Ляховська Ю.С. Активізація словника дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.С.Ляховська. – М., 1969. – 19 с.

162. Львов М.Р. Вопросы теории речевой деятельности / М.Р.Львов // Иностранные языки в школе. – 1995. - № 6. – С. 57-68.

163. Макрідіна Л.О. Використання сучасних технологій у педагогічній

діяльності / Л.О.Макрідіна // Початкова школа. – 1995. - № 1. – С. 26-30.

164. Малятко : програма виховання дітей дошкільного віку / наук. кер. З.П.Плохий. – К. : Педагогічна думка, 1999. – 286 с.

165. Маргулис А.В. Диалектика деятельности и потребности общества / А.В.Маргулис. – Белгород, 1972. – С. 15–16.

166. Маркина М.Г. Формирование коммуникативной готовности детей к обучению в школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М.Г.Маркина ; Моск. гос. заоч. пед. ін-т. – М., 1992. – 18 с.

167. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К.Маркова. – М. : Педагогика, 1974. – 239 с.

168. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в дошкольном возрасте / А.К.Маркова. – М. : Педагогика, 1983. – 96 с.

169. Марусинець М. Розвиток пізнавальної активності : психологічні умови та дидактичні засоби / М.Марусинець // Дошкільне виховання. – 1999. – № 11-12. – С. 7–9.

170. Матецкая Е.И. Речевая игра на занятиях английского языка в детском саду : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1971. – 24 с.

171. Матюха Г.В. Методика формування у старших дошкільників умінь усного спілкування англійською мовою : канд. дис. : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (германські мови)» / Галина Василівна Матюха. - Одеса. 2008.

172. Махлах Е.С. Активность / Е.С.Махлах // Педагогическая энциклопедия. – 1965. – Т. 1. – С. 62.

173. Махуцька Б. Стимулювання пізнавальної активності дітей у дитячому садку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Боженна Махуцька. – К., 2001. – 41 с.

174. Методи вивчення психічного розвитку дитини – дошкільника : метод. посіб. для педагогів, практик психологів, студ. серед. і вищ. пед. закл. / С.Є.Кулачківська (наук. ред), Т.О.Піроженко, Л.Г.Подольак [та ін.]. – К. : Світлич, 2003. – 40 с. : ил.

175. Надудварі Л. Про навчання дошкільників іноземній мові / Л.Надудварі //

Дошкільне виховання. – 1975. - № 4. – С. 12

176. Науменко Т.И. Активизация речи детей раннего возраста в дошкольном учреждении : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Т.И.Науменко ; Науч.-исслед. ин-т педагогики Украинской ССР. – К., 1991.

177. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. - № 7. – С. 4-9.

178. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХ столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 23 с.

179. Негневицкая Е.И. Иностранный язык для самых маленьких : вчера, сегодня, завтра / Е.И.Негневицкая // Иностранные языки в школе. – 1987. - № 6. – С. 20-26.

180. Негневицкая Е.И. Обучение английскому языку в детских садах / Е.И.Негневицкая. – М., 1987. – 87 с.

181. Негневицкая Е.И. Язык и дети / Е.И.Негневицкая, А.М.Шахнарович. – М. : Наука, 1981. – 106 с.

182. Ніколаєва С.Ю. Індивідуалізація процесу навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах (концепція) / С.Ю.Ніколаєва // Інозем. мови. – 1996. - № 4. – С. 14-16.

183. Новий тлумачний словник української мови. У 4-х т. Т. 2. - К. : Аконтіт, 1999. – 305 с.

184. Новикова Г. Психолого-педагогическая готовность к школе / Г.Новикова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 8. – С. 95-100.

185. Общая психология : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / В.В. Богославский, А.А.Степанов, А.Д.Виноградова [и др.] ; под ред. В.В.Богославского [и др.]. – 3-е изд., перер. и доп. – М. : Просвещение, 1981. – 383 с.

186. Основные показатели готовности детей шестилетнего возраста к школьному обучению. – М. : Педагогика, 1988. – С. 23-25.

187. Основы психологии. Практикум / ред.–сост. Л.Д.Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 576 с.

188. Основы теории речевой деятельности / под ред. А.А.Леонтьева. – М. : Наука, 1984. – 343 с.

189. Оуэн Д.Б. Сборник статистических таблиц / Д.Б.Оуэн ; ВЦ АН СССР. - М., 1966. – 586 с.
190. Павлов И.П. Полное собрание сочинений / И.П.Павлов. – М., 1949. - Т. 3. – 476 с.
191. Панова Л.С. Обучение иностранному языку в школе / Л.С.Панова. – К. : Рад. шк., 1989. – 142 с.
192. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И.Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
193. Педагогическая энциклопедия. В 4-х т. - М. : Сов. энцикл., 1964 – 1968.
194. Пенфильд В. Речь и мозговые механизмы / В.Пенфильд, Л.Робертс. – Л. : Медицина, 1984. – 265 с.
195. Пернацкий В.И. Проблема активности сознания / В.И.Пернацкий // Ученые записки Иванов. пед. ин-та, 1970. – С. 1–28.
196. Першукова О. Ігри, вірші та скоромовки на заняттях з англійської мови / О.Першукова // Дошкільне виховання. – 2000. - № 10. – С. 16-17.
197. Пироженко Т.А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Т.А.Пироженко. – К. : Нора-Принт, 2002. – С. 205–257.
198. Пироженко Т.А. Развитие коммуникативно-речевых способностей детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – К., 1995.
199. Піддубна Н.Г. Алгоритми математичної обробки результатів психолого-педагогічного дослідження / Н.Г.Піддубна, О.Л.Кошелев, Д.Е.Зубцов. – Слов'янськ, СДПУ, 2005. – 72 с.
200. Пироженко Т.А. Мовленнєве зростання дошкільника : наук.-метод. посіб. / Т.А.Пироженко. – К., 1999. – 232 с.
201. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие для учеб. заведений профтех образования. – М. : 1984. – 174 с.
202. Поддьяков Н. Ребенок-дошкольник: проблемы психического развития и саморазвития / Н.Поддьяков // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 12. – С. 68-74.
203. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Поддьяков. – М. : «Педагогика», 1997. – 422 с.

204. Полонская Т.К. Обучение иностранному языку детей шестилетнего возраста в условиях детского сада : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.К.Полонская. – К., 1992. – 24 с.

205. Полонська Т.К. Навчання іноземної мови / Т.К.Полонська // Методичні рекомендації до програми виховання дітей дошкільного віку «Малюк» / відп. ред. З.П.Плохій. – К., 1993. – с.

206. Пониматко А.П. Обучение дошкольников иностранному языку на основе игрового моделирования иноязычного общения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.П.Пониматко. – К., 1992. – 24 с.

207. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки : навч. посіб. / Т.І.Поніманська. – К. : Абрис, 1998. – С. 39–71.

208. Попова М.И. Развитие активной речи у маленьких / М.И.Попова // Дошкольное воспитание. – 1967. - № 6. – С. 24–28.

209. Придумай слово: речевые игры и упражнения для дошкольников / под ред. О.С.Ушаковой. – М. : Просвещение, 1996. – 192 с.

210. Про дошкільну освіту : Закон України // Дошкільне виховання. – 2001. - № 9. – С. 3-15.

211. Про освіту : Закон України. – К., 1996. – 20 с.

212. Програма розвитку дитини дошкільного віку / наук. кер. О.Л.Кононко. – К. : Світич, 2004. – 149 с.

213. Проскура Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольника / Е.В.Проскура ; под ред. проф. Л.А.Венгера. – К. : Рад. шк., 1985. – 128 с. : ил.

214. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками : навч. посіб. для студентів педагогічних факультетів / О.В.Проскура. – К. : Освіта, 1998. – 199 с.

215. Протасова Е.Ю. Интерактивные игры в обучении второму языку дошкольников / Е.Ю.Протасова, А.А.Райхштейн // Иностранные языки в школе. – 1996. - № 4. – С. 21–25.

216. Протасова Е.Ю. Обучение иностранному языку дошкольников : обзор теоретических позиций / Е.Ю.Протасова // Иностранные языки в школе. – 1994.- № 1. – С. 38–43.

217. Психологический словарь / под ред. В.В.Давыдова, А.А.Запорожца, Б.В.Ломова [и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.

218. Психология : словарь / под ред. А.В.Петровского, М.С.Ярошевского. – М., - 244 с.

219. Развитие речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя детского сада / под ред. Ф.А.Сохина. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 1984. – 283 с.

220. Рейпольська О. Англійська мова в різновікових групах / О.Рейпольська // Дошкільне виховання. - 2003. - № 6. – С. 10–12; № 7. – С. 10–12.

221. Рейпольська О.Д. Педагогічні умови мовленнєвого розвитку дітей у різновіковій групі дитячого садка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О.Д.Рейпольська ; Ін-т виховання АПН України. – К., 2004. – 20 с.

222. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку (на английском языке) : учеб. пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранный язык» / Г.В.Рогова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1983. – 396 с.

223. Рогова Г.В. Методика обучения иностранному языку на начальном этапе в средней школе / Г.В.Рогова, И.Н.Верещагина. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.

224. Роль игры в детском саду / под ред. А.П.Усовой.– М. : Изд-во Академии пед. наук, 1961. – 150 с.

225. Роман С.В. English for Young Learners / С.В.Роман, Г.С.Чекаль, О.О.Коломинова. – К. : Ленвит, 1996. – 208 с.

226. Роман С.В. Учим детей речевому общению (на материале английского языка) / С.В.Роман, Л.А.Штакина, О.О.Коломинова. – Горловка : ГГПИИЯ, 1993. – 201 с.

227. Роуз Р. Английский язык для малышей и родителей : самоучитель для детей / Р.Роуз. – 4-е изд., перераб. – К. : Знания, 1997. – 556 с.

228. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – Спб. : Питер Ком, 1999. – С. 586-605.

229. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях : (из опыта работы) / сост. Э.М.Тверитина, Л.С.Барсукова ; под ред. М.А.Васильевой. – М. : Просвещение, 1986. – 112 с.

230. Русакова О.В. Семинар по проблемам раннего обучения иностранному языку / О.В.Русакова, Н.В.Архипова // Иностранные языки в школе. – 1991. - № 2. – С. 106-108.

231. Рыжкова И. Учимся вместе. Учимся играя : обучение английскому языку в детском саду / И.Рыжкова // Дошкольное воспитание. – 1996. - № 7. – С. 4-9; № 8. – С. 46-52.

232. Рязанова И.С. Обучение английскому языку детей младшего возраста / И.С.Рязанова // Иностранные языки в школе. – 1992. - № 1. – С. 25-28; № 2. – С. 36-43.

233. Северина С. Роль гри в дошкільному дитинстві / С.Северина // Психологія. – 2005. – № 9.– С. 7-10.

234. Селиванов В.И. Волевая регуляция активности личности / В.И.Селиванов // Психол. журн. – 1982. – Т. 3. - № 4. – С. 14-15.

235. Селиванов В.И. Психология волевой активности : лекции по спецкурсу / В.И.Селиванов. – Рязань : РГПИ, 1974. – 152 с.

236. Скалкин В.Л. Обучение монологическому высказыванию / В.Л.Скалкин. – К. : Рад. шк., 1989. – 118 с.

237. Словарь иностранных слов. – 18 изд., стер. – М. : 1989. – 624 с.

238. Советский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энцикл., 1980.

239. Соколовська С.В. Особистісно орієнтований підхід у навчанні іноземної мови дітей шостого року життя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С.В.Соколовська ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2005. – 21 с.

240. Соколовська С.В. Соціальні і психолого-педагогічні передумови навчання іноземній мові дітей п'ятирічного віку / С.В.Соколовська // Педагогіка і психологія. – 2002. - № 1–2. – С. 155–163.

241. Сохин Ф.А. Связь развития речи с умственным, эстетическим и нравственным воспитанием в процессе обучения родному языку / Ф.А.Сохин, О.С.Ушакова // Развитие речи дошкольника / под ред. О.С.Ушаковой. – М. : АПН, 1990. – С. 5–26.

242. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов. – К. : Ленвіт, 1996.

243. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. Т. 1. – К. : Рад. шк., 1997. - С. 98-113.
244. Сюжетно-ролевые игры дошкольников / Н.А.Бойченко, Г.И.Григоренко, Е.И.Коваленко, Е.И.Щербакова. - К. : Рад. шк., 1982. – 112 с.
245. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б.Тарнопольський. – К. : ІНКОС, 2006. – 248 с.
246. Тихеева Е.И. Развитие речи детей / Е.И.Тихеева. – М. : Просвещение, 1981. – 347 с.
247. Ткаченко Т. Использование схем в составлении описательных рассказов / Т.Ткаченко // Дошкольное воспитание. – 1990. - № 5. – С. 69-73.
248. Толбатов Ю.А. Математична статистика та задачі оптимізації в алгоритмах і програмах / Ю.А.Толбатов. - К. : Вища шк., 1994. – 299 с.
249. Топазова А. Ефективність використання дидактичних матеріалів у позашкільних закладах / А.Топазова // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 33–35.
250. Тушева В.В. Формирование творческой активности учащихся младших классов в процессе выполнения заданий художественно-эстетической направленности (на материале музыкального искусства) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Харьков, 1997. – 18 с.
251. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н.Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 450 с.
252. Уланова О.Б. Английский язык в старшей группе детского сада : конспекты занятий / О.Б.Уланова. – М. : Академия, 1997. – 127 с.
253. Уланова О.Б. О личностных механизмах, влияющих на речевую деятельность старших дошкольников : на примере занятий английского языка / О.Б.Уланова // Дошкольное воспитание. – 1998. - № 3. – С. 72-76.
254. Уланова О.Б. О самооценке дошкольника : на примере занятий английского языка / О.Б.Уланова // Дошкольное воспитание. – 1999. -№ 12. – С. 48-57.
255. Урунтаева Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника : практикум для сред. и высш. пед. учеб. заведений и работников

дошк. учрежд. / Г.А.Урунтаева. - 2-е изд., стереотип. – М. : Изд. центр Академия, 1997. – 96 с.

256. Усова А.П. Обучение в детском саду / А.П.Урусова ; под ред. А.В.Запорожца. – 3-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.

257. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: в 4-х т. / Д.Н.Ушаков. – М. : ОГИЗ, 1935.

258. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников / О.С.Ушакова. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. – С. 6–12.

259. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д.Ушинский ; под ред. проф. В.Я.Струминского. - Т.2. - М. : Учпедгиз, 1954.

260. Ушинский К.Д. Родное слово : кн. для уч-ся / К.Д.Ушинский. – М. : Просвещение, 1991. – 230 с.

261. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности / Д.И.Фельдштейн. – М. : Междунар. пед. акад., 1994. – 192 с.

262. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М.Ф.Фомичева. – М. : Просвещение, 1982. – 240 с.

263. Фунтікова О.О. Теоретичні основи розумового розвитку дошкільників / О.О.Фунтікова. – Сімферополь : Таврида, 1999. - 340 с.

264. Футерман З.Я. Иностранный язык в детском саду / З.Я.Футерман. – К. : Рад. шк., 1994. – 143 с.

265. Футерман З.Я. Иностранный язык в детском саду : вопросы теории и практики / З.Я.Футерман. – К., 1984. – 144 с.

266. Чернякова О. Малюк опановує іноземну мову / О.Чернякова // Дошкільне виховання. - 2001. - № 1. – С. 22–24.

267. Шебедина В.В. Обучение детей английской разговорной речи в детском саду / В.В.Шебедина // Иностранные языки в школе. – 1997. - № 2. – С. 55-60.

268. Шиліна Н.Є. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Н.Є.Шиліна ; Південноукр. держ. пед. ун-т (м. Одеса) імені К.Д.Ушинського. – Одеса, 2003.

269. Шкваріна Т. Англійська мова для наймолодших (програма, методичні

рекомендації) / Т.Шкваріна. – Х. : Основа, 2004. – 176 с.

270. Шкваріна Т. Англійська для дошкільнят / Т. Шкваріна. – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с.

271. Шкваріна Т. Англійська мова для дітей дошкільного віку : програма, метод. рекомендації / Т. Шкваріна – К. : Шк. світ, 2008. – 112 с.

272. Шкваріна Т. Іноземна мова : структура ефективного навчання / Т.Шкваріна // Дошкільне виховання. - 2004. - № 12. – С. 10–12.

273. Шкваріна Т. Технологія засвоєння мовленнєвих зразків в ігровій діяльності / Т.Шкваріна // Дошкільне виховання. - 2005. - № 9. – С. 18–20.

274. Шкваріна Т.М. Заняття з англійської мови в дошкільних виховних закладах : посіб. для студентів педагогічних училищ / Т.Шкваріна. – Умань, 1997. – 120 с.

275. Шкваріна Т.М. Методика навчання іноземної мови дошкільників : навч. посіб. / Т.М.Шкваріна. – К. : Освіта України, 2007. – 300 с.

276. Шубин Е.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам / Е.П.Шубин. – М., 1993. – 147 с.

277. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В.Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 427 с.

278. Щербакова Е.И. К вопросу о развитии познавательной активности / Е.И.Щербакова, В.Б.Голицын // Дошкольное воспитание. – 1991. - № 10 – С. 56-59.

279. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Г.И.Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

280. Эльконин Д.Б. Действия как единица развития / Д.Б.Эльконин // Вопросы психологии. –2004. – № 1. – С. 35-49.

281. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б.Эльконин. – М. : Знание, 1984. – 439 с.

282. Эльконин Д.Б. Развитие речи / Д.Б.Эльконин // Психология детей дошкольного возраста. – М., 1984. – 316 с.

283. Юдакова Г.П. О некоторых особенностях работы с детьми шестилетнего возраста / Г.П.Юдакова // Иностранные языки в школе. – 1993. - № 3. – С. 38-42.

284. Юдакова Г.П. Обучаем шестилеток / Г.П.Юдакова // Иностранные языки в школе. – 1991. - № 3. – С. 50-55.
285. Юдина Е.Г. Развитие детской инициативы и самостоятельности в школе / Е.Г.Юдина // Вопросы психологии. – 2005. – № 1. – С. 141-143.
286. Янковская О.П. Дидактические игры в детском саду : учеб.–метод. пособие. – К. : Рад. шк., 1985. – 144 с.
287. Aniemam S. Foundations of early childhood education / S.Aniemam. – N.Y. : Roundon House, 1968.
288. Arnberg L. Raising children bilingually / L.Arnberg // The preschool years. – Clevedon, 1987.
289. Balaban N. What do young children teach themselves / N.Balaban // Childhood Education. – 1980. – № 5. - P. 295–303.
290. Dulay H. C. You can't learn without goofing an analysis of children's second language "errors" / H.C.Dulay, M.K.Burt // Error Analysis. – Lnd., 1974. – P. 95–123.
291. Gardener R.C. Social psychology and second language learning : the role of attitudes and motivation / R.C.Gardener // A Journal of Applied Linguistics. – 1988. – Vol. 38. - № 1. – P. 127–140.
292. Harris P.L. Development of search and object permanence during infancy / P.L.Harris // Psychol. Bull. - 1975. - V. 82. – № 3. - P. 332-344.
293. Ionescu C. English for Children / Christina Ionescu. – Romania : Mydo Center, Jasi, 1993.
294. Miller G.A. How Children Learn Words / G.A.Miller, P.M.Gildea // Scientific American. – Berlin, 1984. – P. 407-417.
295. The English Speaking World. – Terra, 1995.

Додаток А

Анкета для вихователів дошкільних навчальних закладів:

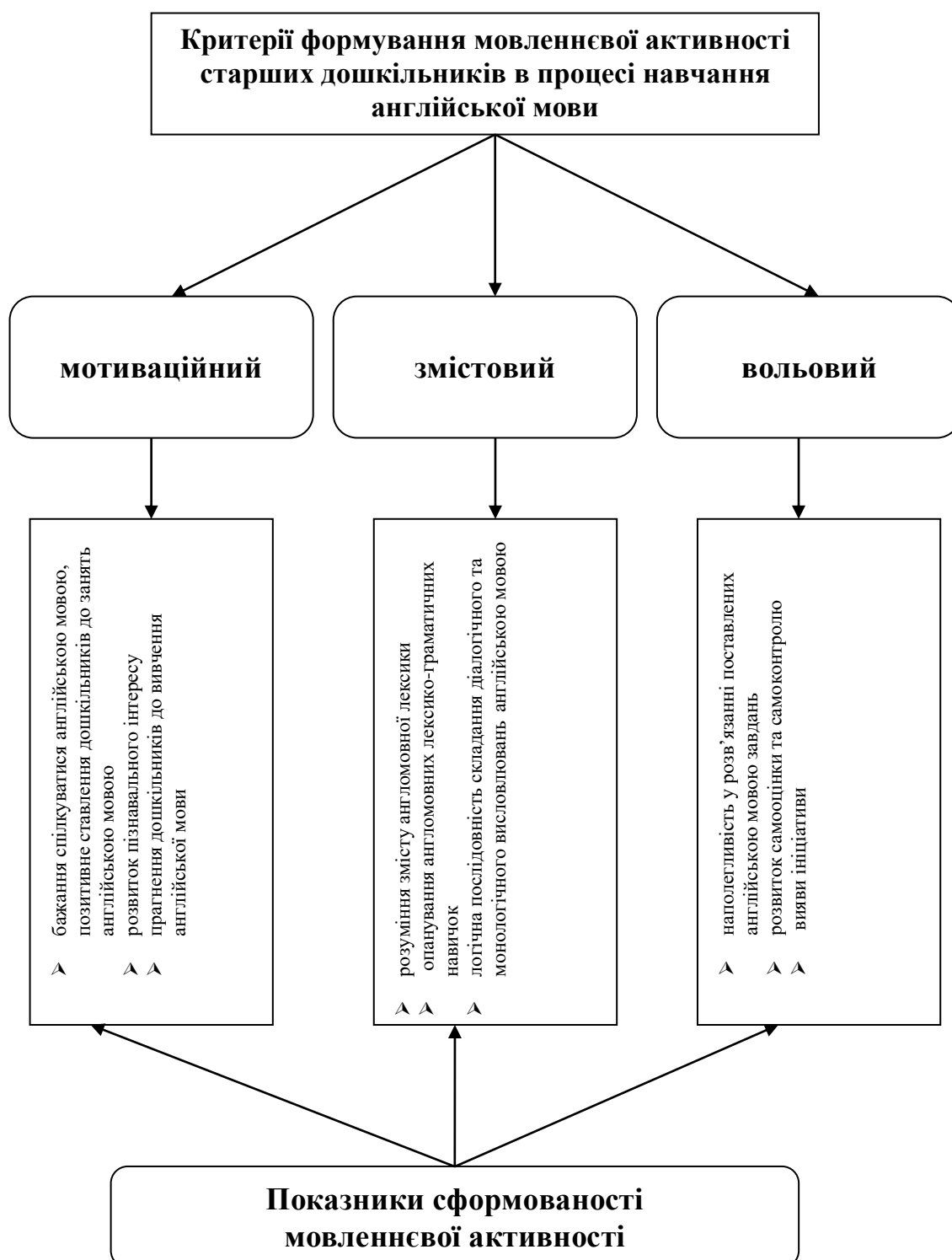
1. Визначте, будь ласка, своє особисте ставлення до навчання дітей старшого дошкільного віку англійської мови.
2. Чи вважаєте Ви за доцільне ввести вивчення англійської мови як обов'язковий предмет для навчання у дошкільному навчальному закладі?
3. Хто, на Вашу думку, повинен здійснювати навчання англійської мови у дошкільному навчальному закладі? Чому?

Анкета для батьків дошкільних навчальних закладів

1. Хотіли б Ви, щоб Ваша дитина вивчала англійську мову?
2. У чому, на Вашу думку, полягає необхідність навчання англійської мови дітей дошкільного віку?
3. Чи вважаєте Ви за необхідне навчання англійської мови у дошкільному навчальному закладі? Чому?
4. Який, на Вашу думку, вік є оптимальним для опанування дитиною англійською мовою? Чому?

Додаток Б

**Критерії мовленнєвої активності старших дошкільників у процесі
навчання англійської мови та основні їх показники**



Додаток В

«Казка про годинник і глиняний горщик»

Колись у давнину... жила була... стара англійська Кухня....Так-так, звичайна стара англійська Кухня...В звичайній міській англійській квартирі. В Кухні стояв і великий старовинний буфет, і стіл...Над столом на стіні висіла полиця. На полиці стояли каструлі, великі та маленькі, та старий, багато чого бачивший на своєму віці, глиняний горщик. Біля вікна висів великий настінний старовинний Годинник, який вмів говорити. Він говорив так: «Tick-tock...tick-tock...». Вдень Кухня була дуже метушлива та голо слива: розмовляли та ходили туди-сюди люди, гримів посуд, співала вода у крані....А вночі втомлена від денних турбот Кухня засинала. Наступала тиша, й було чути, як розмовляє сам із собою старий Годинник, що не знає ані сну, ані спокою. Він говорив і говорив... Але ніхто його не чув, тому що всі: й каструлі, й тарілки, й люди – спали дуже міцно. Тільки неспокійний глиняний Горщик на полиці ворочався з боку на бік, просинаючись час від часу, та запитував: «What – what?». Але тут же знову засинав...

Додаток Е

Тест незакінчених речень

1. Коли я розповідаю матері вірш англійською мовою...
2. Діти, з якими я вивчаю англійську мову...
3. Якби ми грали в англійську гру, я хотів би бути...
4. Коли під час занять англійською мовою я роблю помилки...
5. Коли я не можу згадати слово на англійській мові...

Додаток Ж

**ЗВЕДЕНІ ДАНІ, ЯКІ ХАРАКТЕРИЗУЮТЬ СФОРМОВАНІСТЬ
МОВЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ЕГ ДОШКІЛЬНОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ №47 УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ
МІСЬКОЇ РАДИ**

№	Ім'я дитини	Критерій формування МА									Всього балів
		мотиваційний			змістовий			вольовий			
		Завдання									
		I	II	III	I	II	III	I	II	III	
1	Ганна А.	2	3	2	3	2	3	2	2	2	21
2	Богдан С.	2	2	2	2	1	2	2	2	1	16
3	Михайло А.	2	2	3	3	2	3	2	2	2	21
4	Олена Г.	1	2	2	2	2	2	1	1	2	15
5	Толік К.	3	2	3	2	2	3	3	2	2	22
6	Павло П.	1	1	1	1	2	1	1	1	1	10
7	Янек С.	3	3	2	3	3	3	2	3	2	24
8	Наталка М.	2	2	2	1	2	2	3	2	2	18
9	Софія К.	3	3	3	3	3	3	3	2	3	26
10	Олег З.	1	0	1	1	2	1	1	1	1	9
11	Ганна Б.	3	2	2	2	2	2	3	3	2	21
12	Петро Н.	3	3	3	2	3	3	3	3	2	25
13	Дарина П.	2	2	2	2	2	2	2	2	1	17
14	Юля Д.	1	1	0	1	1	2	1	0	1	8
15	Ігор Л.	2	2	1	2	2	2	2	1	1	15

Додаток 3

**УСЕРЕДНЕНІ ДАНІ, ЯКІ ХАРАКТЕРИЗУЮТЬ
СФОРМОВАНІСТЬ МОВЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ЦІЄЇ
ЕГ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ №47
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ МІСЬКОЇ РАДИ**

№	Ім'я дитини	мотиваційний	змістовий	вольовий
1	Ганна А.	2.33	2.67	2.00
2	Богдан С.	2.00	1.67	1.67
3	Михайло А.	2.33	2.67	2.00
4	Олена Г.	1.67	2.00	1.33
5	Толік К.	2.67	2.33	2.33
6	Павло П.	1.00	1.33	1.00
7	Янек С.	2.67	3.00	2.33
8	Наталка М.	2.00	1.67	2.33
9	Софія К.	3.00	3.00	2.67
10	Олег З.	0.67	1.33	1.00
11	Ганна Б.	2.67	2.00	2.67
12	Петро Н.	3.00	2.67	2.67
13	Дарина П.	2.00	2.00	1.67
14	Юля Д.	0.67	1.33	0.67
15	Ігор Л.	1.67	2.00	1.33

Додаток И

**ЗВЕДЕНІ ДАНІ, ЯКІ ХАРАКТЕРИЗУЮТЬ СФОРМОВАНІСТЬ
МОВЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ КГ ДОШКІЛЬНОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ №142 УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ
МІСЬКОЇ РАДИ**

№	Ім'я дитини	Критерій формування МА									Всього балів
		мотиваційний			змістовий			вольовий			
		Завдання									
		I	II	III	I	II	III	I	II	III	
1	Марічка С.	2	2	2	3	3	3	3	3	2	23
2	Світлана П.	2	2	3	2	2	2	2	2	2	19
3	Микола Д.	1	2	2	2	2	3	1	2	2	17
4	Євген Р.	2	2	2	1	2	2	2	1	2	16
5	Валерія В.	3	2	2	3	3	3	2	2	2	22
6	Аліна Л.	1	2	1	2	2	1	1	2	1	13
7	Сергій Г.	3	3	3	2	3	3	3	2	2	24
8	Ганна Т.	2	1	2	2	2	2	3	2	3	19
9	Дмитро В.	3	3	2	3	3	3	3	3	2	25
10	Наталя У.	1	1	1	1	1	1	2	1	1	10
11	Ірина С.	3	2	3	2	3	3	3	2	2	23
12	Павло Ф.	2	3	3	2	2	3	2	3	3	23
13	Вероніка К.	3	3	3	2	2	2	2	2	2	21
14	Владислав М.	1	1	1	1	1	1	2	1	0	9
15	Петро Б.	2	1	1	2	2	3	1	1	1	14

Додаток К

**УСЕРЕДНЕНІ ДАНІ, ЯКІ ХАРАКТЕРИЗУЮТЬ
СФОРМОВАНІСТЬ МОВЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ КГ
ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ №142
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ МІСЬКОЇ РАДИ**

№	Ім'я дитини	мотиваційний	змістовий	вольовий
1	Марічка С.	2.00	3.00	2.67
2	Світлана П.	2.33	2.00	2.00
3	Микола Д.	1.67	2.33	1.67
4	Євген Р.	2.00	1.67	1.67
5	Валерія В.	2.33	3.00	2.00
6	Аліна Л.	1.33	1.67	1.33
7	Сергій Г.	3.00	2.67	2.33
8	Ганна Т.	1.67	2.00	2.67
9	Дмитро В.	2.67	3.00	2.67
10	Наталя У.	1.00	1.00	1.33
11	Ірина С.	2.67	2.67	2.33
12	Павло Ф.	2.67	2.33	2.67
13	Вероніка К.	3.00	2.00	2.00
14	Владислав М.	1.00	1.00	1.00
15	Петро Б.	1.33	2.33	1.00

Додаток Л

**ЗВЕДЕНІ ДАНІ, ЯКІ ХАРАКТЕРИЗУЮТЬ СФОРМОВАНІСТЬ
МОВЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ЕГ НА ПРИКІНЦЕВОМУ
ЕТАПІ ЕКСПЕРИМЕНТУ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО
ЗАКЛАДУ №47 УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ МІСЬКОЇ РАДИ**

№	Ім'я дитини	Критерій МА									Всього балів	Коефіцієнт сформованості МА
		мотиваційний			змістовий			вольовий				
		Завдання										
		I	II	III	I	II	III	I	II	III		
1	Ганна А.	3	3	2	3	2	3	3	3	2	24	2,7
2	Богдан С.	2	3	3	2	2	2	3	3	2	22	2,4
3	Михайло А.	3	2	3	3	3	3	2	2	3	24	2,7
4	Олена Г.	1	2	2	3	2	2	2	1	2	17	1,9
5	Толік К.	3	2	3	3	3	3	3	2	2	24	2,7
6	Павло П.	2	1	2	2	2	1	2	1	1	14	1,5
7	Янек С.	3	3	2	3	3	3	2	3	2	24	2,7
8	Наталка М.	3	2	2	2	2	3	3	2	3	22	2,4
9	Софія К.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27	3
10	Олег З.	2	2	2	2	2	1	1	2	1	15	1,7
11	Ганна Б.	3	2	3	3	2	3	3	3	2	24	2,7
12	Петро Н.	3	3	3	3	3	3	3	3	2	24	2,7
13	Дарина П.	3	3	2	3	2	2	3	3	3	24	2,6
14	Юля Д.	2	3	2	3	3	2	3	3	3	24	2,6
15	Ігор Л.	2	2	2	3	3	3	3	2	3	23	2,5

Додаток М

**УСЕРЕДНЕНІ ДАНІ, ЯКІ ХАРАКТЕРИЗУЮТЬ
СФОРМОВАНІСТЬ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ЕГ НА
ПРИКІНЦЕВОМУ ЕТАПІ ЕКСПЕРИМЕНТУ ДОШКІЛЬНОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ №47 УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ
МІСЬКОЇ РАДИ**

№	Ім'я дитини	мотиваційний	змістовий	вольовий
1	Ганна А.	2.67	2.67	2.67
2	Богдан С.	2.67	3.00	2.33
3	Михайло А.	2.67	3.00	2.33
4	Олена Г.	1.67	2.33	1.67
5	Толік К.	2.67	3.00	2.33
6	Павло П.	1.67	1.67	1.33
7	Янек С.	2.67	3.00	2.33
8	Наталка М.	2.33	2.33	2.67
9	Софія К.	3.00	3.00	3.00
10	Олег З.	2.00	1.67	1.33
11	Ганна Б.	2.67	2.67	2.67
12	Петро Н.	3.00	3.0	2.67
13	Дарина П.	2.67	2.33	3.00
14	Юля Д.	2.33	2.67	3.00
15	Ігор Л.	2.00	3.00	2.67

Додаток Н

**ЗВЕДЕНІ ДАНІ, ЯКІ ХАРАКТЕРИЗУЮТЬ
СФОРМОВАНІСТЬ МОВЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ КГ НА
ПРИКІНЦЕВОМУ ЕТАПІ ЕКСПЕРИМЕНТУ ДОШКІЛЬНОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ №142 УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ
МІСЬКОЇ РАДИ**

№	Ім'я дитини	Критерій МА									Всього балів	Коефіцієнт сформованості МА
		мотиваційний			змістовий			вольовий				
		завдання										
		I	II	III	I	II	III	I	II	III		
1	Марічка С.	2	3	3	3	2	3	2	2	2	22	2,4
2	Світлана П.	2	1	2	2	2	2	2	2	2	17	1,9
3	Микола Д.	2	2	2	3	2	3	2	2	2	20	2,2
4	Євген Р.	1	2	2	2	2	2	2	2	2	17	1,9
5	Валерія В.	3	3	3	2	2	3	3	2	3	24	2,7
6	Аліна Л.	1	2	2	1	2	1	2	1	2	14	1,5
7	Сергій Г.	3	2	2	3	2	3	2	2	3	22	2,4
8	Ганна Т.	2	2	2	1	2	2	2	2	2	17	1,9
9	Дмитро В.	2	3	2	3	2	3	3	2	2	22	2,4
10	Наталя У.	1	2	2	1	2	1	2	2	1	14	1,5
11	Ірина С.	3	2	2	3	2	2	3	3	2	22	2,4
12	Павло Ф.	3	2	2	2	3	2	3	2	2	21	2,3
13	Вероніка К.	2	2	2	3	2	2	2	2	2	19	2,1
14	Владислав М.	1	1	2	1	2	2	1	2	1	13	1,4
15	Петро Б.	2	2	3	2	2	2	3	3	2	21	2,3

Додаток П

**УСЕРЕДНЕНІ ДАНІ, ЯКІ ХАРАКТЕРИЗУЮТЬ
СФОРМОВАНІСТЬ МОВЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ КГ НА
ПРИКІНЦЕВОМУ ЕТАПІ ЕКСПЕРИМЕНТУ ДОШКІЛЬНОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ №142 УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ
МІСЬКОЇ РАДИ**

№	Ім'я дитини	мотиваційний	змістовий	вольовий
1	Марічка С.	2.67	2.67	2.00
2	Світлана П.	1.67	2.00	2.00
3	Микола Д.	2.00	2.67	2.00
4	Євген Р.	1.67	2.00	2.00
5	Валерія В.	3.00	2.33	2.67
6	Аліна Л.	1.67	1.33	1.67
7	Сергій Г.	2.33	2.67	2.33
8	Ганна Т.	2.00	1.67	2.00
9	Дмитро В.	2.33	2.67	2.33
10	Наталя У.	1.67	1.33	1.67
11	Ірина С.	2.33	2.33	2.67
12	Павло Ф.	2.33	2.33	2.33
13	Вероніка К.	2.00	2.33	2.00
14	Владислав М.	1.33	1.67	1.33
15	Петро Б.	2.33	2.00	2.67

Додаток Р

Календарно-тематичний план навчання дітей старшого дошкільного віку англійської мови

І рік навчання

<i>№ тижня</i>	<i>№ заняття</i>	<i>Навчальна ситуація (підтема)</i>	<i>Пасивний словник</i>	<i>Фонетичний матеріал</i>	<i>Граматичні структури</i>	<i>Лексичні одиниці</i>	<i>Вірші, пісні, римування</i>
1.	1.	“Іграшки та тварини” (Знайомство)	Stand up! Sit down!	[k], [g], [t], [d], [s], [z], [ai], [au]	My name is... How do you do! Good-bye!	a cat, a dog	-
	2.		What is this? What is your name?	[b], [k], [g], [t], [d], [ŋ], [u:], [i:]	It is a... I am glad to see you! Good morning!	a ball, yes	Good morning- 2 times Good morning to you! Good morning- 2 times I am glad to see you!
	3.		Come here! Very well!	[k], [g], [s], [r], [au], [iə]	-	a cock, a frog, a mouse, toys	-
2.	1.	“Іграшки та тварини” (команди)	Stop! Take! It is time to begin! It is time to finish!	[k], [g], [v], [w], [p], [b], [əi], [a:], [ai], [au]	I am a... Sleep! Wake up! Jump!	a monkey, a clown	Cats, cats, cats Mew, mew, mew Dogs, dogs, dogs Bow, bow, bow Mice, mice, mice We are very nice!

Продовження таблиці

	2.		Let's start! Good-bye girls and boys! Are you a boy (a girl)?	[b], [g], [s], [z], [r], [ə:], [^]	Run!	a boy, a girl	-
	3.	Лічба від 1 до 5 (іграшки, команди)	Count please from 1 till 5!	[ð], [Q], [v], [f], [u:], [ai], [i:], [s]	Stop!	One, two, three, four, five	One, one, one Little dogs run! Two, two, tow Cats see you! Three, three, three Birds on the tree. Four, four, four Mouse on the floor.
3.	1.	Іграшки та тварини (будь ввічливим, кольори)	Give me... Thank you!	[ð], [Q], [æ], [ə:], [k], [h], [n], [a:]	Can I help you? Let's go together!	a car	-
	2.		Let's play together!	[p], [b], [ai], [i:], [u:], [k], [g], [s], [z]	Give me... please! Thank you!	a pig, a bird	Let us try to be polite In everything we do! Remember always to say PLEASE! And don't forget THANK YOU!

Продовження таблиці

	3.		Open this bag, please!	[ei], [ai], [æ], [f], [v], [p], [b]	I have a... Fly!	a plane, a bag, a hat	-
4.	1.	Іграшки та тварини	Do you like to play? Let's play with planes!	[ou], [ai], [ei], [au], [f], [v], [k], [h], [m], [n]	No I like I don't like Plane, fly!		I am a cat I have a hat I don't like a mouse I live in the house I like to play Early in the day
	2.	Іграшки та тварини (команди)	See you soon!	[f], [v], [εə], [f], [au], [w], [r]	Swim!	a fish, a hare, a wolf, a cow	-
	3.		Listen and repeat! Take your seats!	[i:], [u:], [ai], [εə], [s], [z], [p], [b]	See you soon!	a fox, a hare, a crocodile	-
5.	1.	Підсумкове заняття					
	2.	Іграшки та тварини (лічба від 1 до 5)	Just listen! What do you have?	[æ], [oi], [k], [h], [s], [z], [w], [t], [d]	I have many toys!	a pot, a clock	“Tick-tock”- Says the clock. “What-what?”- Says the pot.
	3.	Іграшки та тварини (команди)	Let's play with a ball!	[æ], [ə], [i], [i:], [k], [g], [ou]	Go!	a chicken, a hen, cock's family	-

Продовження таблиці

6.	1.		All together, after me!	[aɪ], [i:], [i], [aʊ], [u:], [æ], [tʃ], [ð], [Q]	I see a ... You catch me!		I am a mouse, You are a cat. One, two, three You catch me!
	2.		Tell me, what toy do you have?	[aʊ], [ou], [k], [g], [s], [z], [m], [n]	It is big It is small	a cow, a goat, big, small	-
	3.		Get into two teams!	[k], [g], [u:], [u], [t], [d], [p], [b]	-	a coat, a balloon	Goat, goat, Give me a coat!
7.	1.		Let's sing!	[f], [v], [ð], [Q] [aɪ], [u:], [m], [n]	Fly to the moon!	big, little, a moon	-
	2.	Підсумкове заняття					
	3.	Продукти харчування (іграшки)	Good! Join in the singing!	[ð], [Q], [f], [v], [t], [d], [ə:], [ou]	Thank you! I don't have...	A basket, a carrot, a turnip, a potato, a tomato	-
8.	1.		Bring me a ... please!	[ɔʒ], [ə] [æ], [w], [m] [n], [r]	I can jump well!	a lemon, an apple, an orange, a plum	-
	2.		Put your hands up! Take a ...!	[æ], [ɛə], [r], [tʃ], [p], [b]	-	a pear, a cherry, an apricot, a strawberry	-

Продовження таблиці

	3.	Продукти харчування (команди)	You can take your seat again! Stand steal!	[p], [b], [f], [v], [k], [h], [s], [z], [au], [ai], [i:], [i], [u:], [u]	Bend left! Bend right! Hop! Hands to the sides! Hands on heaps!	-	Hands up! Hands down! Hands on heaps! Sit down! Stand up! Hands to the sides! Bend left! Bend right! Hands on heaps! One, two, three, hop! One, two, three, stop!
9.	1.	Продукти харчування (іграшки)	There are many toys in the box. Take a basket, please!	[ɔʒ], [ə] [æ], [i:], [u:], [tʃ], [s], [z]	I like... I don't like...	a box, honey, jam, cheese, sugar	-
	2.	Підсумкове заняття					
	3.	Кольори (продукти харчування)	Look at the picture!	[ou], [i], [i:], [r], [s], [z], [t], [d]	It is <i>red</i>	red, yellow, green	-
10.	1.	Кольори (тварини)	Look and name!	[k], [g], [p], [b], [w], [r], [s], [z], [ai], [ei]	-	black, white, blue, gray, a rat, a sky	Red, red, red – the rose. Blue, blue, blue – the sky. Gray, gray, gray – the rat. And so is a cat.

Продовження таблиці

	2.	Кольори (продукти харчування: напої)	And now it's your turn!	[f], [v], [s], [z], [dʒ], [ə], [i], [i:]	Milk is white	milk, water, coffee, tea, juice	-
	3.	Кольори (іграшки)	Stay in your seats!	[aʊə], [ou], [u], [u:], [f], [v], [w]	It is a beautiful flower!	a flower a camomile, a tulip, a rose	-
11.	1.	Кольори (квіти)	It is time to play!	[ð], [Q], [f], [v], [w], [e:], [p], [b], [t], [d]	Happy birthday to you! What a beautiful bouquet!	a bouquet	
	2.	Підсумкове заняття					
	3.	Моя сім'я (лічба)	All right! Much better!	[ð], [Q], [f], [v], [m], [n], [r], [s], [z], [ə], [æ]	It is a family	a mother, a father, a sister, a brother	-
12.	1.		Do you have a family?	[ð], [Q], [f], [v], [m], [n], [r], [s], [z], [a:], [ə], [æ]	I have a family	-	I have a mother, I have a father, I have a sister, I have a brother, Mother, father, sister, brother – Hand in hand with one another

	2.		Show me the photo! What a nice photo!	[f], [v], [h], [s], [z], [m], [], [iə]	Here is my family. It is my <i>mother</i> . I love them all!	-	-
	3.	Моя сім'я (лічба)	Say it after me!	[w], [tʃ], [s], [z], [ð], [Q], [ei], [ai]	We like to be together!	to walk, to watch TV, to play games	My sister and my brother All go to school, We help one another – It's a good rule!-
13.	1.	Підсумкове заняття					
	2.	Іграшки (транспорт, кольори, тварини)	Thank you, you can sit down again!	[r], [b], [t], [r], [ei], [^], [i:]	Bring me a... please!	a train, a bus, a tram, a lorry, a railway	What a nice train! Let's travel again! I like to play With a toy railway.
	3.		Much better! Raise your hands!	[ð], [Q], [f], [æ], [a:], [s], [z], [k], [g]	The <u>car</u> is black, A <u>fox</u> is in the <u>car</u>		
14.	1.		It's time to play! Find and show!	[s], [z], [i:], [ju:], [æ], [k], [p]	I see you!		I see pink. I see brown. I stand up and I sit down. I see red. I see blue. I see you, and you, and you.

Продовження таблиці

	2.		Your turn! Look and name!	[tʃ], [f], [ð], [Q], [^], [au], [oi]	It is a toy shop, How much is this?	A lam, an owl, a zebra	
	3.	Підсумкове заняття					
15.	1.	Продукти харчування (лічба, кольори, команди)	All right, you can stop now!	[k], [g], [i:], [^], [p], [æ], [iə], [l], [m], [n]	Can I have a..., please!	A plum, a pear, an orange, a lemon	
	2.		Listen again! Try it again from the beginning!	[aɪ], [i:], [s], [z], [b], [d], [ɔʃ], [t]	I like... I don't like...	a butter, a sausage, a cheese, a bread	
	3.		Say it after me!	[k], [g], [u:], [i:], [ei], [ju:], [w], [f], [s], [z]	Go home! Excuse me!	A jam, a sugar, a sweet, a cake	
16.	1.		In this picture you can see...	[ou], [ei], [ju:], [k], [p], [b], [r], [t]	It is very tasty!	A tomato, a potato, a carrot, a cabbage, a cucumber	
	2.	Підсумкове заняття					
	3.	Пори року (погода, кольори)	What is the season now? Do you like it?	[t], [d], [k], [h], [ŋ], [a:]	It's cold! It's hot!	A spring, a summer, an autumn, a winter	

Продовження таблиці

17.	1.		Yes, of course! How are you?	[ei], [ou], [i:], [ai], [w], [t], [b], [ŋ]	It's windy! It's rainy! It's snowy!		Spring is green. Summer is bright. Autumn is yellow. Winter is white.
	2.		All of you... Sorry!	[dʒ], [ei], [s], [p], [f], [d], [b]	It's frosty! It's sunny!	a spade, a sledge, a basket, an umbrella	
	3.	Підсумкове заняття					
18.	1.	Все про мене (я вмію все)	What do you like to do? Can you...?	[ai], [ei], [i:], [r], [k], [t], [ŋ], [n]	I like <i>playing</i> , I can <i>playing</i>	counting, coloring, eating, playing, running	
	2.		Look at me! All right, you can stop now!	[k], [g], [v], [w], [i:], [i], [ou], [h], [iə]	So I can walk. It's very well!	to smell, to see, to hear, to walk, to talk	I am a girl (a boy) A little one. I like to play, I like to run
	3.	(моє лице)	Show me your nose, please! Draw your face!	[ou], [ei], [ai], [iə], [ð], [Q], [f], [m], [n], [s], [z]		a face, a head, a mouth, a nose, an eye, an ear, a hair	

Продовження таблиці

19.	1.	(моє тіло)	Touch your ear! How many eyes do you have?	[ai], [ei], [u:], [æ], [a:], [ə], [k], [g]	I have a <i>head</i> , It's my face!	an arm, a hand, a stomach, a leg, a foot		
	2.		Have a look! Well!	[ai], [u:], [h], [s], [z], [ou], [v], [w]	I have two <i>hands</i> , I have one <i>nose</i> ,		I have a head. It's very well! I have a nose – so I can smell. I have two eyes and I can see I have two ears and I can hear. I have two legs. So I can walk. I have a mouth. So I can talk.	
	3.	Підсумкове заняття						
20.	1.	Все про мене (моя родина, кольори)	What colour is your <i>mouth</i> ? All of you are beautiful!	[v], [w], [b], [h], [s], [z], [ju:], [au], [Q]	Very well, thank you! Thank you, not so well! My hair is brown. I am beautiful!			

Продовження таблиці

	2.	(величина, кольори)	Do you like your face? Tell about your face! Tell about your <i>mother's</i> face!	[ŋ], [ð], [Q], [ai], [ei], [u:], [f]	My mother's name is..... My mother's eyes are blue.	long, short	
	3.	Мій дім (моя кімната, кольори, команди)	Let's say it together! Find and name!	[u:], [w], [o:], [ei], [t], [d], [r], [tf]	It's my room	a window, a door, a table, a chair	
21.	1.		Is it right& It is wrong!	[f], [v], [t], [d], [ou], [ei], [ai], [r]	Yes, it is right! No, it is wrong!	a television, a telephone, a radio	
	2.		Can you say it like that?	[ou], [o:], {i:}, [s], [ð], [w], [ŋ], [d]		a floor, a ceiling,	I see the ceiling, see the floor. I see the window and the door.
	3.		Yes, it's true! Is it so?	[ð], [s], [z], [tf], [ai], [u:], [ei]	There is <i>an</i> <i>apple</i> on the table.	a table, a chair, a knife, a spoon, a fork, a glass	

22.	1.		What do you see on the table? Really?	[p], [k], [s], [t], [eɪ], [i:], [^],	I see <i>a cup</i> on the table.	a cup, a plate, a bottle, a saucer		
	2.		Draw your cupboard!	[ð], [aɪ], [s], [z], [^], [aɪ]	In my cupboard there is a...	a cupboard		
	3.	Підсумкове заняття						
23.	1.	Все про мене (одяг)	What are you wearing now?	[w], [rɪ], [f], [ð], [s], [z]	I am wearing clothes! I am wearing a...	a jacket, a dress, shorts, trousers		
	2.	(кольори)	What color is it? Now talk about yourself in the same way!	[f], [aʊ], [ə:], [h], [b], [k], [s], [z]	The trousers are black. The hat is brown	a shirt, a skirt, a blouse, a hat, a scarf		
	3.		What do you want to put on? And what about you?	[ju:], [w], [aʊ], [a:], [s], [z], [ə:], [æ]	I have a <i>yellow blouse</i> . So, we are ready! What about you?	a suit	I have a yellow blouse. I have a red skirt. I have brown trousers. I have a white shirt. My dress is green. My suit is blue. So, we are ready. And what about you?	

24.	1.	Підсумкове заняття					
	2.	Іграшки (подарунки на свята)	Can you say it like that?	[w], [ð], [u:], [au], [ei], [f], [d], [b]	I want <i>a doll!</i> Happy birthday!	a doll, a flower, a dress, a book	
	3.		What a present do you want?	[k], [g], [p], [t], [d], [s], [z], [ə], [^]	<i>Masha</i> gets a doll. What a nice present!	a kitten, a puppy, a computer, a teddy- bear, a bicycle	
25.	1.	(квіти, кольори)	Say it together!	[r], [ju:], [u], [ai], [i], [z], [k], [w]	The <i>rose</i> is <i>red.</i> What a beautiful bouquet!	a rose, a tulip, a daffodil, a camomile, a lily	Happy birthday to you! (a song)
	2.	Підсумкове заняття					
	3.	Продукти харчування (протилежності)	Next one, please! Good done!	[Q], [f], [ŋ], [ai], [ou], [æ]	It is thin. It is long.	Thin, fat, long, short, low, high	
26.	1.		Quite right you are!	[k], [g], [tf], [æ], [i], [r], [m], [n]		an egg, a can, a ham, a chicken, a porridge,	

Продовження таблиці

	2.		What do you want to buy? What do you like?	[w], [tʃ], [aɪ], [i:], [u:], [dʒ], [m], [n]	I want to buy <i>a cake</i> . I like <i>a sausage</i> .	a sandwich, an ice-cream, a meat, a soup	
	3.		What do you like for breakfast?	[i:], [aɪ], [eɪ], [i], [tʃ], [f]	I like <i>a cheese</i> for <i>dinner</i>	dinner, breakfast, supper, biscuits	I like fish. I like eggs. I like cheese and meat. I like cake and biscuits.
27.	1.		Tell me, where is a...! Listen attentively!	[ð], [i:], [aɪ], [eɪ], [t], [d]	The <i>meat</i> is <i>on</i> the <i>plate</i> .	on, under, inside, outside, in	
	2.	Підсумкове заняття					
	3.	Все про мене (мій дім, лічба)	Where do you live? Look at the picture!	[æ], [ɪ], [aʊ], [dʒ], [f], [v]	I live in the flat (in the house), It is beautiful!	a flat, a house, our flat (house), a hall	Our large family Has a nice flat. We live there happily With a kitten and a cat.
28.	1.		Draw your flat (house)! Please translate!	[ð], [Q], [r], [u:], [tʃ], [ŋ], {b}, [d]	There are 3 rooms in our flat. I like my home!	a room, a bedroom, a bathroom, a kitchen, a sitting-room	

Продовження таблиці

	2.		Let's talk about your flat (house)!	[ð], [z], [ei], [ai], [ou], [u:], [æ]	There is no place like home!		“How many rooms are there in your flat?” “Three and a kitchen”, - says little Pat. “Do you have a room of your own?” “Certainly, I do. I like my home!”
	3.		What do you do in the kitchen?	[i:], [u:], [i], [r], [ei], [k]	I sleep in the <i>bedroom</i>	to cook, to read, to sleep, to play	
29.	1.	(ванна кімната)	Let's talk about bathroom! Enumerate them!	[ð], [Q],[ou], [a:], [au], [k], [b]	There is a <i>towel</i> in the bathroom	a comb, a bath, a soap, a towel	
	2.	Підсумкове заняття					
	3.	Продукти харчування (фрукти, лічба)	Do you like fruits? How many fruits do you have?	[ai], [ei], [t], [tf], [dʒ], [u]	I like <i>an orange</i> very much.	Fruits, an apricot, an orange, a melon, a lemon	It is a tasty orange. A tasty round ball, Pass it to my basket – Play basketball!
30.	1.	(овочі, прийоми їжі)	Loudly!	[ai], [dʒ], [ou], [m], [l], [n]	Yes, I do. I like <i>a potato</i> for my <i>supper</i> .	Vegetables, an onion, a pear, a cherry,	

Продовження таблиці

	2.		Describe this picture, please! What do you like to eat?	[i:], [ai], [ə], [r], [p], [s], [t]	I like to eat...	a nut, a strawberry a salt, a pepper, a rice		
	3.	Підсумкове заняття						
31.	1.	Все про мене (моя родина,)	That's perfectly correct!	[ð], [ei], [ai], [g], [ə], [m], [n]	My <i>mother's</i> name is... Here are my parents!	a grandmother, a grandfather		
	2.		Tell us about your family!	[^], [ð], [ŋ], [l], [i:], [æ], [s], [z]	It is my <i>uncle</i> . They are relatives. My family is happy!	an uncle. an aunt, a cousin, a niece, old, young		
	3.	(моє місто)	Describe your mother, please!	[ŋ], [^], [ð], [i:], [i], [a:], [k], [g]	My <i>mother</i> is <i>young</i> . I see a street. I live in the city.	a city, a country, a garden, a street, a shop, a park, a market, a school		
32.	1.	(розповідь про себе, лічба)	First, I'll explain how to play this game!	[ai], [ei], [ð], [æ], [m], [n], [s], [z]	<u>Алгоритм розповіді:</u> My name is... I am 5 years old. I have 2 brothers. I have 2 sisters.			

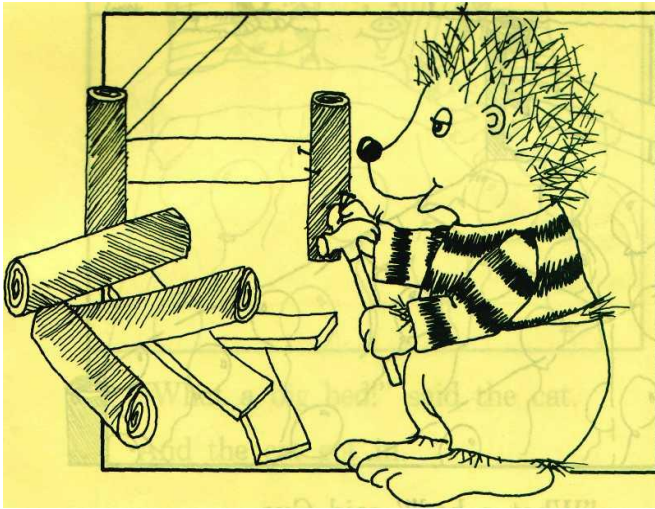
	2.		Let's try again!	[æ], [ə:], [ɪ], [oi], [au], [i:], [u:]	<u>Алгоритм</u> <u>розповіді:</u> I am a girl (a boy). I am tall (small). My hair is long (short). My eyes are blue (green, brown, grey).		
	3.	Підсумкове заняття					
33.	1.	Шкільне приладдя (команди, кольори, лічба)	Let us try to be polite!	[e], [u:], [p], [k], [v]	It's a very interesting book!	a chalk, a pen, a pencil, a book	
	2.		Say it after me!	[u:], [b], [d], [s], [k], [g], [p], [e], [ə]		a school, a schoolbag, a desk, a rubber, a pencil- case	
	3.		What do you see in the picture?	[æ], [d], [w], [f], [k], [p], [n], [m]			I have many pencils, Peter has a pen. We can draw on paper Funny little men
34.	1.	Підсумкове заняття					

Продовження таблиці

	2.	Все про мене (моє майбутнє)	What do you want to be?	[w], [s], [p], [d], [ei], [ai], [e]	I want to be <i>a sailor</i>	a sailor, a pilot, a driver, a painter, a sportsman		
	3.		What is your <i>mother</i> , Lena?	[m], [n], [s], [t], [d], [i:], [æ], [ei]	My <i>mother</i> is a <i>teacher</i> .	a builder, an actor, a tailor, a postman, a teacher, a doctor		
35.	1.		Guess what he (she) is? Say it in English!	[h], [p], [t], [d], [ai], [e], [æ]	He is a pilot Sure!		Do you want to be a pilot? Sure, I can fly a plane. Do you want to be a driver? Sure, I can drive a train.	
	2.		Do it the same way we did it last time! Pay attention now!	[s], [z], [ə:], [æ], [f], [w]	In future I want to be a <i>fireman</i>	a fireman, a nurse, a hairdresser		
	3.	Підсумкове заняття						

Додаток С

Казка про їжачка, який збудував велике ліжко



Gus needed a new bed.
 "I will make a new bed.
 I want it to be a big bed.
 It will be a lot of work,
 but I can do it," said Gus. And
 he worked all day.
 "What a bed!" said Gus.
 "I want Amos to see my new
 bed.

Can I go to find Amos?
 And he did go to find Amos.
 Then
 "What a big bed!" said the cat.
 And the cat got in.
 "What a big bed!" said the pig.
 And the pig got in.
 "What a big bed!" said the rabbit.
 And the rabbit got in.
 Gus and Amos looked at the
 bed. "What are you doing in
 my bed? Get out! Get out!"
 said Gus.

"We will not get out. We
 like this bed," said the cat
 and the pig and the rabbit.
 "Then we will get in with
 you," said Gus.
 Then
 the cat jumped out of the
 bed. The pig jumped out of
 the bed. The rabbit jumped
 out of the bed.
 "What a bed!" said Amos.



Додаток Т

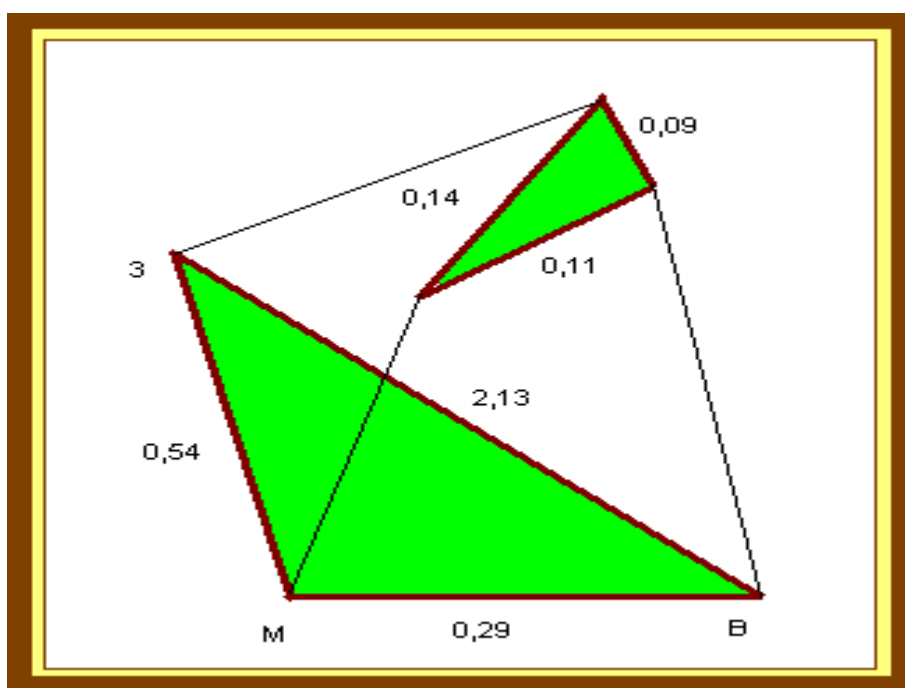
Значення величин відстаней Магалобіса D^2

		ЕГ ДНЗ № 47 м.Маріуполя		КГ ДНЗ № 142 м.Маріуполя	
		Констатувальний експеримент	Прикінцевий зріз	Констатувальний експеримент	Прикінцевий зріз
ЕГ № 47 ДНЗ м.Маріуполя	Констатувальний експеримент		1.282	0.086	
	Прикінцевий зріз	1.282			1.132
КГ ДНЗ № 142 м.Маріуполя	Констатувальний експеримент	0.086			0.226
	Прикінцевий зріз		1.132	0.226	

На початку відстань між експериментальною та контрольною вибірками оцінена невеликим значенням **0.086**. Відстань експериментальної групи між своїм початком та кінцевим станом оцінена величиною **1.282** (відмічено жирним шрифтом), для контрольної групи – величиною **0.226**. Кінцеве положення експериментальної та контрольної груп характеризується значною величиною відстані Магалобіса – **1.132** (відмічено жирним шрифтом). Останнє надає нам об'єктивні підстави стверджувати, на рівні якісних суджень, про суттєвість заходів щодо експериментальної групи.

Додаток У

Взаємоположення сукупностей величин відстаней Магаланобіса



Змістовий та вольовий критерії позначені відповідно М, З та В.

Додаток Ф

Значення розпізнавальних функцій кожної з вибірок

	<i>Констатувальний експеримент</i>				<i>Прикінцевий зріз</i>			
	x_i	y_i	z_i	R_i	x_i	y_i	z_i	R_i
1	2.33	2.67	2.00	172	2.67	2.67	2.67	194
2	2.00	1.67	1.67	99	2.67	3.00	2.33	195
3	2.33	2.67	2.00	172	2.67	3.00	2.33	195
4	1.67	2.00	1.33	123	1.67	2.33	1.67	169
5	2.67	2.33	2.33	147	2.67	3.00	2.33	195
6	1.00	1.33	1.00	96	1.67	1.67	1.33	99
7	2.67	3.00	2.33	195	2.67	3.00	2.33	195
8	2.00	1.67	2.33	143	2.33	2.33	2.67	192
9	3.00	3.00	2.67	196	3.00	3.00	3.00	218
10	0.67	1.33	1.00	118	2.00	1.67	1.33	77
11	2.67	2.00	2.67	146	2.67	2.67	2.67	194
12	3.00	2.67	2.67	172	3.00	3.0	2.67	196
13	2.00	2.00	1.67	124	2.67	2.33	3.00	191
14	0.67	1.33	0.67	96	2.33	2.67	3.00	238
15	1.67	2.00	1.33	123	2.00	3.00	2.67	261

