

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

ТРИФОНОВА ОЛЕНА СЕРГІЇВНА

УДК: 373.2+373.461+37.03

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
МОВЛЕННЄВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Дисертація
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

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

ОДЕСА - 2013

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ	
МОВЛЕННЄВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ	20
1.1. Діяльнісний підхід до формування мовленнєвої особистості	
дітей старшого дошкільного віку	28
1.2. Особистісно зорієнтований підхід до формування мовленнєвої	
особистості дитини	44
1.2.1. Сутність поняття «особистість»	47
1.2.2. Сутність особистісно зорієнтованого підходу до формування	
мовленнєвої особистості дитини	55
1.3. Культурологічний підхід у формуванні мовленнєвої особистості	
дитини старшого дошкільного віку	61
1.3.1. Співвідношення понять «культура – особистість – мова –	
мовна особистість»	64
1.3.2. Дитяча субкультура як педагогічна категорія	72
1.4. Компетентнісний підхід у навчально-мовленнєвій діяльності	
дітей старшого дошкільного віку	78
1.4.1. Сутність понять «компетентність» і «компетенція»	78
1.4.2. Мовна / мовленнєва компетенція у лінгводидактичному	
вимірі	88
Висновки з розділу 1	100
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	104
2.1. Мовленнєва діяльність як категорія лінгводидактики	104
2.1.1. Поняття «мова» і «мовлення» у структурі мовленнєвої	
діяльності	106
2.1.2. Сутність і характеристика мовленнєвої діяльності	118
2.2. Мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку	145
Висновки з розділу 2	160
РОЗДІЛ 3. МОВНА ОСОБИСТІСТЬ У ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ	
ПРОСТОРИ	163
3.1. Мовна особистість у науковому вимірі	163
3.1.1. Сутність феномена «мовна особистість»	163
3.2. Структура і види мовної особистості	172
3.2.1. Структура і види мовної особистості в дослідженнях учених	172
3.2.2. Мовленнєва особистість як категорія лінгводидактики	186
3.3. Текст і дискурс в аспекті мовної особистості	198
3.4. Чинники формування мовленнєвої особистості дитини	213
3.4.1. Мовна свідомість – підґрунтя мовленнєвої особистості	

дитини	213
3.4.2. Мовна картина світу в лінгводидактичному просторі	221
3.4.3. Мовленнєва активність як чинник ефективного формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника	238
3.4.4. Вплив розвивального мовленнєвого середовища на формування мовленнєвої особистості дитини	244
Висновки з розділу 3	252
РОЗДІЛ 4. СТАН СФОРМОВАНOSTІ МОВЛЕННЄВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ У ПРАКТИЦІ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	256
4.1. Стан досліджуваної проблеми у практиці дошкільних навчальних закладів	256
4.2. Критерії оцінки та показники рівнів сформованості мовленнєвої особистості старших дошкільників	274
4.3. Діагностика рівнів сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку на констатувальному етапі	279
4.4. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту	296
Висновки з розділу 4	321
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	324
5.1. Теоретичні позиції побудови експериментальної методики формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку	324
5.1.1 Провідні принципи організації експериментальної роботи	324
5.1.2. Педагогічні умови формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку	332
5.2. Лінгводидактична модель і методика формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку	345
5.2.1. Лінгводидактична модель формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку	345
5.2.2. Змістовий аспект поетапного формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку	350
5.3. Порівняльний аналіз рівнів сформованості мовленнєвої	

особистості дітей старшого дошкільного віку	380
Висновки з розділу 5	409
ВИСНОВКИ	414
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	420
ДОДАТКИ	484

ВСТУП

Актуальність дослідження. Становлення України як демократичної держави, входження її до єдиного європейського простору зумовлюють прогресивні зміни у стратегії розвитку національної системи дошкільної освіти. За умов глобалізаційних змін на часі модернізація змісту дошкільної освіти, переорієнтація на розвиток особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства. У новій редакції «Базового компонента дошкільної освіти» виокремлено освітню лінію «Мовлення дитини», яка передбачає формування в дітей різних видів мовленнєвої і комунікативної компетенцій, які в сукупності спрямовані на формування мовленнєвої особистості дитини – випускника дошкільного навчального закладу.

Одним із завдань вітчизняної мовної освіти на сучасному етапі є впровадження в усіх сферах державної (української) мови, що вимагає не тільки сформованості мовленнєвих умінь і навичок користування мовою в

різних життєвих ситуаціях, ґрунтового знання української літературної мови, а й виховання національно-мовної особистості, яка вільно володіє засобами мови в будь-якій комунікативно-мовленнєвій ситуації, дотримується правил мовленнєвої поведінки і мовленнєвого етикету, акумулює в собі національно-мовні традиції.

Проблема формування мовної особистості була предметом дослідження вчених різних галузей науки (лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики, філософії, соціології і т.ін.), що об'єднались у межах нового міждисциплінарного напрямку «лінгвоперсонології» (від лат. *lingua* - мова, *persona* - особистість). Це зумовлене тим, що науковці розглядали існування і функціонування мови передусім у зв'язку з її носієм - людиною (І.О. Бодуен де Куртене, В. фон Гумбольдт, Ф.де Соссюр та ін.), у її гармонійному поєднанні із соціальним і духовним світом (М.М. Бахтін, Є. Бенвеніст, Ф.І. Буслаєв, Л.С. Виготський, В. Вундт, О.О. Леонтьєв, М.С. Трубецької, М. Хомський, Л.В. Щерба та ін.).

На сучасному етапі проблему мовної особистості досліджують як зарубіжні, так і вітчизняні вчені в таких напрямках: лінгвокультурна (В.А.Маслова), комунікативна (С.Г.Воркачов, В.В. Красних), етносемантична (С.Г.Воркачов), словникова мовна особистість (В.І.Карасик), емоційна мовна особистість (В.І.Шаховський), елітарна мовна особистість (Ж.Д.Горіна, Т.В.Кочеткова, Є.М.Санченко), культурно-мовна (В.П.Фурманов), мовна і мовленнєва особистість (Ю.М.Караулов, Л.П.Клобукова, Ю.Є. Прохоров), лінгвоколективна (Т.В.Радзівська), українська культуромовна (Л.В.Струганець), україномовна особистість (А.М.Богущ, М.С.Вашуленко, Ж.Д.Горіна, О.М.Горошкіна, В.І.Кононенко, Л.М. Паламар, М.І.Пентилюк, О.М.Семенов та ін.), національно свідома україномовна (О.М.Біляєв, С.Я. Єрмоленко, Л.І. Мацько), мовна особистість ученого-гуманітарія ХІХ століття (І.А.Синиця), мовленнєва особистість (М.С.Вашуленко, С.Г.Воркачов, В.В.Красних, М.П. Черкасов та ін.), мовленнєва особистість дошкільника (А.М.Богущ, Л.О.Калмикова, О.С.Трифопова).

Водночас вивчення теоретичних засад і практики формування мовленнєвої особистості старших дошкільників у дошкільних навчальних закладах засвідчило наявність суперечностей між:

- необхідністю формування всебічно розвиненої мовленнєвої особистості, яка віддзеркалює ментальність українського народу, та реальним рівнем сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку;

- нагальною потребою вдосконалення змісту, форм і методів формування мовленнєвої особистості в умовах традиційного освітнього процесу дошкільних навчальних закладів і відсутністю цілісного дослідження, присвяченого формуванню мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку;

- рівнем сучасних вимог до мовленнєвої компетенції особистості дітей старшого дошкільного віку й усталеністю традиційних методик розвитку їхнього мовлення;

- необхідністю розробки інноваційних технологій навчання мови дошкільників, які б відповідали меті виховання духовності, національної самосвідомості, мовленнєвої поведінки та культури спілкування дітей і у своїх формах впливу на дитину керувалися б принципами гуманізму, та наявною усталеною моделлю організації роботи з формування мовленнєвої особистості дітей у дошкільних закладах.

Потреба в розв'язанні визначених суперечностей зумовила вибір теми дисертаційного дослідження **«Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконувалося відповідно до наукових тем: педагогічного сектору «Формування мовної особистості на різних вікових етапах» (№0105U001470) Південного наукового центру НАПН України та кафедри теорії і методики дошкільної освіти «Теоретико-методичні засади розвитку особистості в різних видах діяльності» (№0109U000187) за тематичним планом Державного закладу «Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені К.Д.Ушинського». Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (протокол № 7 від 24 лютого 2011 року) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології при НАПН України (протокол № 3 від 29 березня 2011 року).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні й перевірці теоретико-методологічних і концептуальних засад та педагогічних умов формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, що розкривають закономірності формування мовленнєвої особистості з позицій особистісно зорієнтованого, діяльнісного, культурологічного й компетентнісного підходів.

Завдання дослідження:

1. Розробити теоретико-методологічні й концептуальні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.
2. Визначити й науково обґрунтувати сутність і структуру феномена «мовленнєва особистість дитини старшого дошкільного віку»; уточнити поняття «дитяча мовленнєва картина світу», «мовленнєва поведінка дітей старшого дошкільного віку».
3. Виявити чинники ефективного впливу на формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.
4. Визначити критерії, показники, схарактеризувати рівні сформованості мовленнєвої особистості старших дошкільників.
5. З'ясувати стан сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку в практиці сучасних дошкільних навчальних закладів.
6. Визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови формування мовленнєвої особистості старших дошкільників.
7. Розробити й апробувати лінгводидактичну модель та експериментальну методику формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

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

Предмет дослідження – експериментальна методика формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

Загальна гіпотеза дослідження: досягнення результативності у формуванні мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві видається можливим, якщо навчальний процес ґрунтується на цілісному уявленні про дитину як суб'єкт і об'єкт мовленнєвої діяльності; особистісній зорієнтованості змісту, форм, методів і прийомів мовленнєвого розвитку дітей із проекцією на оволодіння ними різними видами мовленнєвих компетенцій.

Загальна гіпотеза конкретизована частковими гіпотезами, що передбачають реалізацію на формувальному етапі дослідження таких педагогічних умов:

- інтеракція стратегічних напрямів мовленнєвого розвитку дитини (зв'язне мовлення, фонетико-граматична правильність мовлення, лексичне багатство, спілкування) в різних видах мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, художньо-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, мовленнєвотворча);

- стимулювання дітей до використання образно-виразних засобів та формул мовленнєвого етикету у процесі продукування зв'язних діалогічних і монологічних висловлювань;

- занурення дітей в активне комунікативно-мовленнєве середовище оцінно-контрольної спрямованості.

Провідна ідея дослідження полягає в тому, що формування мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку зумовлюється спеціальною організацією освітньо-мовленнєвого простору дошкільного навчального закладу, спрямованого на формування різних видів мовленнєвої (фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна) і комунікативної компетенцій та інтегрує в собі низку соціально-мовленнєвих чинників: мовна

свідомість і самосвідомість, дитяча мовленнєва картина світу, розвивальне мовленнєве середовище, мовленнєва активність особистості.

Концепція дослідження. Концептуальні підходи до організації дослідження зумовлені змінами в освітній парадигмі, пов'язаними з модернізацією системи дошкільної освіти, запровадженням компетентнісного підходу до організації життєдіяльності дітей, який ураховує перспективні напрями подальшого розвитку дошкільної освіти в Україні відповідно до вітчизняних та світових стандартів, інтеграції її в європейський і світовий освітній простори.

Засновничі ідеї концепції базуються на діяльнісній, компетентнісно-комунікативній основі, що передбачає насамперед формування мовленнєвих компетенцій у дітей старшого дошкільного віку (фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна та ін.), які б дозволяли їм комунікативно виправдано користуватися рідною мовою в різних життєвих ситуаціях: у сприйманні і продукуванні мовних текстів, створенні висловлювань (описів, розповідей і т.ін.) різних форм, типів і жанрів мовлення. Розробляючи провідну концептуальну ідею дослідження, виходили з того, що процес формування мовленнєвої особистості випускника ДНЗ залежить від ступеня розвитку в нього усного мовлення в усіх аспектах; розвиненого механізму побудови різних типів дискурсу, синтаксичних конструкцій, доречного використання етикетних норм мовлення і зумовлюється соціокультурними й мовно-мовленнєвими чинниками.

Було враховано, що наявні методики розвитку мовлення дітей не забезпечують на достатньому рівні формування цілісної мовленнєвої особистості дитини-випускника ДНЗ, оскільки увага вихователів концентрується здебільшого на засвоєнні мовних одиниць, розвитку окремих мовленнєвих умінь і навичок без свідомого їх використання у процесі спілкування, тобто в комунікативно-мовленнєвій діяльності дітей.

Дослідження засновувалось на засадах інтерації дитячих діяльностей (навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, художньо-мовленнєва,

мовленнєво-ігрова, мовленнєвотворча), побудованих на основі діяльнісного, особистісно зорієнтованого, культурологічного та компетентнісного підходів і спрямованих на формування україномовної мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку.

Концепція дослідження містить три взаємопов'язані методологічні концепти:

Методологічний концепт передбачає категоріально-аспектний аналіз розвитку мовлення та мовленнєвої діяльності, акумулює філософське підґрунтя, репрезентуючи взаємозв'язок і взаємодію наукових підходів до формування мовленнєвої особистості дитини з таких позицій:

- філософії, що дозволяє дослідити сутнісний бік феноменів «мовленнєва діяльність», «мовленнєва особистість», «мовна картина світу»; вивчити атрибутивні параметри на основі їх зіставлення з однопорядковими категоріями (діяльність, розвиток, мовна особистість, мова, мовлення, текст, дискурс);

- діяльнісного підходу, що ґрунтується на діяльнісній природі розвитку мовлення та включення дитини в різні види діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, мовленнєвотворча, комунікативно-мовленнєва), які стимулюють її мовленнєву активність, творчі мовленнєві прояви дитини, що, у свою чергу, дозволяє їй регулювати і коригувати своє мовлення та результати мовленнєвої діяльності;

- особистісно-діяльнісного, що враховує спрямованість навчально-виховної роботи в різних видах діяльності на пріоритетність особистісно-сміслової сфери дитини, її індивідуальності, неповторності, психічних якостей і властивостей; сприяє мовленнєвому самовираженню і самореалізації особистості безпосередньо в мовленнєвій діяльності;

- особистісно зорієнтованого, що передбачає формування в дитини «образу Я», його місця в процесі комунікативно-мовленнєвого спілкування з іншими, уявлення про себе як мовця, що формується у процесі спільної діяльності та спілкування з іншими під керівництвом вихователя і виявляється в її самооцінках, самоствавленні, співвіднесенні «образу Я» з реальними

обставинами та іншими дітьми, що дозволяє особистості змінювати свою мовленнєву поведінку;

- культурологічного, який передбачає сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних умов, що забезпечують творчий розвиток мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку;

- компетентнісного, зорієнтованого на формування інтелектуально розвиненої, національно свідомої, духовно багатой мовленнєвої особистості, яка вільно володіє виражальними засобами сучасної української літературної мови, свідомо й доречно використовує їх у мовленнєвій діяльності.

Теоретичний концепт дослідження становить: психолінгвістичний та педагогічний аналіз сутності теорії мовленнєвої, навчально-мовленнєвої, комунікативної діяльності та різних видів мовленнєвої (фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна) і комунікативної компетенцій, визначення провідних чинників, які впливають на ефективність формування мовленнєвої особистості на етапі дошкільного дитинства.

Технологічний концепт передбачає розробку лінгводидактичної моделі й експериментальної методики формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, спрямованих на забезпечення позитивної динаміки означеного процесу, що ґрунтується на діагностувальній основі; обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

Теоретичними засадами дослідження виступили: психологічні теорії розвитку діяльності та її суб'єкта (Б.Г.Ананьєв, І.Д.Бех, Л.С.Виготський, І.О.Зимня, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, О.О.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн); місце різних видів діяльності у психічному розвитку дитини (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, В.К. Котирло, О.М.Леонтьєв, Г.О.Люблінська, Т.М.Степанова та ін.); взаємозв'язок дихотомій «мова і мовлення» (М.С.Вашуленко, Г.В.Колшанський, О.О.Леонтьєв, О.Г.Спіркін, Ф.де Соссюр, Л.В.Щерба та ін.); структура і сутність мовленнєвої діяльності (Л.С.Виготський, М.І.Жинкін, І.О.Зимня, О.С.Кубрякова, О.О.Леонтьєв,

С.Л.Рубінштейн, О.М. Шахнарович, Л.В.Щерба та ін.); мовлення дітей дошкільного віку (А.М.Богущ, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Н.В.Гавриш, О.М.Гвоздєв, Н.В.Горбунова, Д.Б.Ельконін, М.І.Жинкін, Л.О.Калмикова, К.І.Крутій, О.О.Леонтєв, О.Р.Лурія, Н.І.Луцан, М.Р.Львов, А.К.Маркова, О.Й.Негневицька, Т.О.Піроженко, Ф.О.Сохін, О.С.Ушакова, Т.М.Ушакова, О.М.Шахнарович, Л.П.Федоренко та ін.); сутність і характеристика понять «особистість», «індивідуальність», «суб'єкт» (Б.Г.Ананьєв, Г.С.Костюк, О.М.Леонтєв, В.М.М'ясищев, К.К.Платонов, А.В. Петровський, С.Л.Рубінштейн, В.Б.Шапар та ін.); теорія тексту й дискурсу (В.І.Бадер, Ф.С.Бацевич, М.М.Бахтін, Ф.І.Буслаєв, Л.О.Варзацька, М.С.Вашуленко, В.В.Виноградов, І.Р.Гальперін, Б.М.Головін, Г.В.Колшанський, О.О.Потебня, О.О.Пушкін, К.Ф.Сєдов, Л.В.Щерба та ін.), теорія мовної свідомості (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, О.М.Леонтєв, О.Р.Лурія, Л.В.Лучкіна, С.Л.Рубінштейн та ін.), мовної картини світу (Ю.Д.Апресян, Н.Д.Арутюнова, Г.А.Брутян, Н.В.Черемісіна та ін.); співвідношення понять «особистість», «мова», «культура» та «етнос» (В.О.Аврорін, Ф.Боас, І.Бодуен де Куртене, Ф.І.Буслаєв, Є.М.Верещагін, В.Г.Костомаров, І.І.Огієнко, В.З.Панфілов, М.П.Панфілов, О.О.Потебня, Е.Сепір, І.І.Срезневський, Л.В.Щерба та ін.), структура мовної і мовленнєвої особистості (Г.І.Богін, А.М.Богущ, М.С.Вашуленко, О.М.Горошкіна, Ю.М.Караулов, В.В.Красних, Л.І.Мацько, М.І.Пентиллюк, К.Ф.Сєдов, О.М.Шахнарович та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання визначених завдань, перевірки гіпотези застосовувалися такі методи дослідження: *теоретичні* – аналіз та узагальнення психолого-педагогічної, філософської, психолінгвістичної, лінгвістичної, соціолінгвістичної, лінгводидактичної літератури з метою визначення теоретико-методичних засад дослідження й виявлення ступеня розробленості проблеми; теоретичне осмислення й узагальнення передового педагогічного досвіду вихователів із метою аналізу стану досліджуваної проблеми в практиці дошкільних навчальних закладів; *емпіричні*: аналіз

документації дошкільних навчальних закладів задля виявлення стану досліджуваної проблеми; діагностувальні методи: анкетування вихователів щодо організації роботи з формування мовленнєвої особистості дітей у дошкільних навчальних закладах; моделювання для розробки лінгводидактичної моделі формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, прикінцевий етапи) з метою визначення рівнів сформованості мовленнєвої особистості старших дошкільників; формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку; *статистичні*: кількісний і якісний аналіз експериментальних даних з метою перевірки ефективності експериментальної методики формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

База дослідження. Експериментальна робота здійснювалася на базі дошкільних навчальних закладів №№ 160, 250, 175, НВК «Надія» м. Одеси, №№ 83, 82, 74, 123 м. Миколаєва, № 1 м.Первомайська Миколаївської області, ясла-садка № 20 Херсонської міської ради. На констатувальному етапі експерименту брало участь 560 дітей старшого дошкільного віку, 238 вихователів; на формувальному етапі – 280 старших дошкільників.

Наукова новизна одержаних результатів: *уперше* розроблено концептуальні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку; визначено й науково обґрунтовано сутність і структуру феномена «мовленнєва особистість дитини старшого дошкільного віку» (сформованість різних видів мовленнєвої і комунікативної компетенцій); виявлено чинники, що впливають на ефективне формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку (мовна свідомість і самосвідомість, дитяча мовленнєва картина світу, розвивальне мовленнєве середовище, мовленнєва активність особистості); визначено критерії (когнітивно-мовленнєва, дискурсивно-мовленнєва, креативно-мовленнєва компетенції) з їх показниками, схарактеризовано рівні сформованості мовленнєвої особистості старших дошкільників (інтуїтивний, нормативний,

репродуктивний, початковий); визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування мовленнєвої особистості старших дошкільників: інтеракція стратегічних напрямів мовленнєвого розвитку дитини (зв'язне мовлення, фонетико-граматична правильність мовлення, лексичне багатство, спілкування) в різних видах мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, художньо-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, мовленнєвотворча); стимулювання дітей до використання образно-виразних засобів та формул мовленнєвого етикету у процесі продукування зв'язних діалогічних і монологічних висловлювань; занурення дітей в активне комунікативно-мовленнєве середовище оцінно-контрольної спрямованості; розроблено й експериментально апробовано лінгводидактичну модель формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, що охоплює такі етапи: номінативно-збагачувальний, дискурсивно-репродуктивний, креативно-комунікативний, рефлексивно-оцінний; визначено закономірності формування мовленнєвої особистості з позицій особистісно зорієнтованого, діяльнісного, культурологічного й компетентнісного підходів; *уточнено* поняття «мовленнєва поведінка старших дошкільників», «дитяча мовленнєва картина світу»; *набули подальшого розвитку* теорія і методика формування комунікативно-мовленнєвої компетенції старших дошкільників.

Практична значущість дослідження полягає в розробці системи тестів, діагностувальних завдань та експериментальної методики формування мовленнєвої особистості старших дошкільників у різних видах мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, мовленнєвотворча), що містять комунікативно-мовленнєві, ігрові ситуації, вправи, ігри мовленнєвої спрямованості, мовленнєві й зображувальні етюди, рольові ігри, конспекти занять. Результати дослідження та розроблений, експериментально апробований методичний супровід формування мовленнєвої особистості старших дошкільників (система занять, мовленнєві завдання, вправи, ігри,

ситуації) можуть бути використаними в роботі вихователів дошкільних навчальних закладів; під час лекцій і семінарських занять із дисциплін «Дошкільна лінгводидактика», «Методика розвитку мовлення», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах» у педагогічних вищих навчальних закладах, педколеджах, інститутах післядипломної освіти фахівців дошкільної галузі, а також у розробці програм і методичних посібників для роботи з дошкільниками.

Результати дослідження впроваджено в практику роботи дошкільних навчальних закладів № 160 м. Одеси (акт про впровадження від 10.09.2012 р.), № 175 м. Одеси (акт про впровадження від 5.10.2012 р.), НВК «Надія» м. Одеси (акт про впровадження від 15.10.2012 р.), № 250 м. Одеси (акт про впровадження від 20.11.2012 р.), № 42 «Сонечко» м. Запоріжжя (акт про впровадження № 2 від 05.11.2012 р.), № 3 «Бджілка» м. Івано-Франківська (акт про впровадження № 129 від 28.12.2012 р.), ясла-садка № 20 Херсонської міської ради (акт про впровадження від 23.11.2012 р.), Управління освіти і науки Миколаївської обласної державної адміністрації (акт про впровадження № 6042-11/17 від 21.12.2012 р.), Відділу освіти Уманської міської ради (акт про впровадження № 01-04/110 від 31.01.2013 р.) і в лекційному курсі, який читався в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» (акт про впровадження № 3305 від 27.12.2012 р.) і Миколаївському національному університеті імені В.О.Сухомлинського (акт про впровадження № 27.5/1801-01 від 20.11.2012 р.), Черкаському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради (акт про впровадження № 01-06/62 від 31.01.2013 р.), Одеському інституті вдосконалення вчителів (акт про впровадження № 44 від 30.01.2013 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечено теоретико-методичним обґрунтуванням вихідних положень експериментальної роботи, адекватністю її методів предмету та завданням, поєднанням кількісного та

якісного аналізу, репрезентативністю вибірки, статистичною значущістю здобутих результатів, тривалим масовим експериментом.

Апробація та впровадження результатів дисертації. Основні результати дослідження доповідалися, обговорювалися на науково-практичних і науково-методичних конференціях, семінарах, конгресах, форумах різного рівня: *міжнародних* («К.Д.Ушинський і сучасність: пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти» (Одеса, 21-22 жовтня 2004р.); «Християнські цінності в освіті та вихованні» (м.Одеса, 24 вересня 2007 р.); «Педагогічна складова підготовки фахівців із соціального захисту дитинства» (Челябінськ, 5-6 жовтня 2011р.); «Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор» (м.Ялта, 10-12 березня 2011 р.); «Розвиток громадянського суспільства: духовність і право» (м.Львів, 25-27 вересня 2010 р.); «Сугестивні аспекти мови і проблеми мовної комунікації» (м.Одеса, 9-10 жовтня 2007 р.), «Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування» (м.Одеса, 6-7 жовтня 2011 р.), «Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти» (м.Херсон, 4-5 травня 2011 р.), «Лінгвокультурні концепти в мовній свідомості і дискурсі» (м.Одеса, 16-17 вересня 2011 р.); *всеукраїнських* (IV всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині Костянтина Дмитровича Ушинського (м.Одеса, 17-18 травня 2005р.; 16-17 травня 2006 р.), «Сучасні підходи реформування освіти» (м.Кіровоград, 4-5 квітня 2001 р.), «Управління якістю підготовки фахівців у вищій школі: історія, досвід, перспективи» (м.Одеса, 14-15 листопада 2006 р.); «В.О.Сухомлинський і сучасність: до 90-річчя з дня народження В.О.Сухомлинського» (м.Одеса, 14-16 вересня 2008 р.); «Формирование творческих профессиональных умений в процессе подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений и учителей начальных классов» (м.Евпатория, 9 апреля 2009 р.), «Сучасна вища освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика», (м.Одеса, 7-8 жовтня 2010 р.), «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (м.Кіровоград, 15 червня

2012 р.); «Формування професійної компетентності вчителя початкових класів у контексті об'єктивної парадигми освіти» (м.Івано-Франківськ, 22-24 вересня 2010 р.), «Теорія та практика оновлення сучасної дошкільної освіти» (м.Бердянськ, 16-17 вересня 2010 р.), «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення» (м.Острогоз, 3-4 листопада 2011 р.), «Актуальні проблеми патріотичного виховання молоді в сучасних умовах» (м.Миколаїв, 18-19 квітня 2012 р.); всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Професійно-творча самореалізація педагога в умовах інноваційної освіти» (м.Суми, 25-26 жовтня 2012 р.); *міжвузівській* («Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін» (м.Євпаторія, 25 лютого 2011 р.) науково-практичних конференціях; першому міжнародному педагогічному *конгресі* («Дошкільна, передшкільна та початкова ланки освіти: реалії та перспективи», (м.Одеса, 30 червня – 2 липня 2011 р.)), другому міжнародному педагогічному *конгресі* («Теоретико-методичні засади передшкільної освіти в сучасному освітньому просторі» (м.Миколаїв, 30 травня – 2 червня 2012 р.)), II міжнародному *конгресі* («Місія учителя в сучасному світі» (м.Одеса, 27-30 вересня 2012 г.)); міжнародному науковому *форумі* («Современные тенденции в педагогическом образовании и науке Украины и Израиля: путь к интеграции»), (м. Одеса, 16-17 октября 2012 г.); v міжнародних педагогічних *читаннях* («Формування професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу в умовах глобалізації» (м.Херсон, 2 квітня 2009 р.)).

Ключові положення дослідження обговорювалися на засіданнях педагогічного сектору Південного наукового центру НАПН України (м.Одеса) та кафедри теорії і методики дошкільної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» впродовж 2006–2012 рр.

Публікації. Основні положення дисертаційного дослідження знайшли відображення в 50 опублікованих працях, із них 27 статей у фахових

виданнях України, 14 статей у журналах і збірниках матеріалів конференцій, у 2 одноосібних і 2 колективних монографіях.

Особистий внесок здобувача в роботі у співавторстві з О.І.Кисельовою полягає в з'ясуванні понять «мовна особистість», «мовленнєва особистість», «мовна картина світу», розробці діагностувальних завдань вивчення рівнів сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку; висвітленні теоретичних засад формування мовленнєвої особистості старших дошкільників засобами фольклору.

Матеріали кандидатської дисертації «Методика виховання звукової культури мовлення дітей середнього дошкільного віку засобами фольклору», захищеної в 1998 році, в тексті докторської дисертації не використано.

Обсяг і структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (694 найменування) і 10 додатків. У роботі вміщено 26 таблиць, 10 рисунків, що займають 1 самостійну сторінку основного тексту. Загальний зміст дисертації становить 419 сторінок.

РОЗДІЛ 1

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Розв'язання експериментальних завдань наукового дослідження передбачає насамперед визначення автором власної конкретної методології дослідження, а також методів, які використовувались ним під час проведення дослідницької роботи і тієї бази, на основі якої вивчалися ті чи ті явища, апробовувалися методики.

Зауважимо, що в наукових колах по-різному розуміють саме поняття «методологія». Так, філософська енциклопедія визначає методологію як філософське вчення про методи пізнання і перетворення дійсності, використання світоглядних принципів у процесі пізнання, духовної творчості і практики. [216, с.7]. За С.У.Гончаренком, методологія – це 1) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці; 2) вчення про методи пізнання та перетворення дійсності. Розрізняють а) часткову методологію – сукупність методів у кожній конкретній науці; б) загальну методологію – сукупність більш загальних методів (наприклад, методи педагогіки є одночасно її методами і загальною методологією для часткових дидактик, школознавства; в) філософську методологію – систему діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі

наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію [169, с.281-282].

За П.Г.Кабановим, існує кілька підходів щодо визначення методології:

1) сукупність тих загальних правил, принципів і методів, що використовуються в науковому дослідженні в тій чи тій галузі науки незалежно від того, з яким ступенем точності вони сформульовані і чи загалом сформульовані, або система теоретичних знань, які виконують роль керівних принципів, знаряддя дослідження й конкретних засобів реалізації вимог наукового аналізу;

2) система знань про основи і структуру наукової теорії, способи отримання знань, теорія конструктивного зростання наукового знання, дослідження пізнавального процесу, спеціальне філософське вчення про загальні підстави наукового знання, принципи, форми і методи науково-дослідницької діяльності;

3) розробка метатеорій для вдосконалення теорії, оволодіння методикою її побудови і розвитку, вивчення її структури, логічного апарату, аналіз діяльності зі створення знань, виявлення закономірностей цієї діяльності, вивчення засобів і методів, за допомогою яких у науці створюється нове знання, дослідження процесів збагачення, розвитку змісту наукового знання, вироблення норм, способів, прийомів дослідження [251].

Методологія в широкому розумінні – це вчення про структуру, логічну організацію, засоби і методи діяльності загалом. Зазвичай під методологією розуміють методологію наукового пізнання, що є сукупністю теоретичних положень щодо принципів побудови, форм і засобів дослідницької діяльності. Методологія – не лише шлях до нового, а й прагнення зберегти старе в новому, забезпечити поєднання, смислову єдність нового з попереднім досвідом. Саме тому, на переконання П.Г. Кабанова, головною властивістю методології є забезпечення створення нового шляхом визначення загального напрямку і способів практичної та пізнавальної діяльності [251].

Отже, методологія дає відповідь на запитання, як досягти певного результату в пізнавальній чи практичній діяльності та що для цього потрібно зробити, керуючись певною системою цінностей, вироблених людством. Методологія – це передусім сукупність реально «працюючих», таких, що функціонують у певній науковій галузі, принципів самого розуміння закономірностей реального світу, використання методів дослідження та їх взаємозв'язку, тлумачення поняття науки з боку їх логічної форми, загального філософського аналізу побудови теорій і розуміння вихідних основ певної науки. Методологію можна розглядати також як визначену систему основних ідей. Провідною функцією наукової методології є внутрішня організація і регулювання процесу пізнання та практичного перетворення об'єктивної реальності. Методологія науки встановлює і характеризує логічні зв'язки між предметом, метою, завданнями, методами й методиками наукового дослідження, визначає постановку проблем, послідовність їх вирішення і теоретичну спрямованість пояснення результатів. При цьому рівень аналізу та узагальнення залежить від природи досліджуваних явищ [275, с.30]. У широкому розумінні її тлумачать як систему принципів і способів побудови теоретичної і практичної діяльності, а також як вчення про цю систему. Особливість методологічних принципів полягає у визначенні вихідних наукових позицій, які є загальними для всіх галузей, і водночас теорією наукового пізнання у конкретній галузі науки. За іншим визначенням, це вчення про метод наукового пізнання і перетворення світу. У сучасній літературі йдеться про методологію наукового пізнання, тобто вчення про принципи побудови, форми і способи науково-дослідницької діяльності [204, с.498].

С.У.Гончаренко зауважує, що в методології розрізняють кілька її рівнів. Зміст першого – філософські знання, що охоплюють філософські основи дослідження, його світоглядну функцію і загальнонаукові положення. Другий рівень – загальнонаукова методологія (системний, синергетичний, діяльнісний, особистісно зорієнтований підходи, характеристика різних типів

наукових досліджень, їх етапи й елементи). Третій рівень – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, які застосовуються в тій чи тій спеціальній науковій дисципліні, наприклад у педагогіці [168, с.88]. Отже, визначимось із місцем методології в педагогічних дослідженнях.

Методологія педагогіки – це система знань про структуру педагогічної теорії, принципи підходу і способи набуття знань, які відображають педагогічну дійсність, а також система діяльності з одержання таких знань та обґрунтування програм, логіки, методів і оцінки якості дослідницької роботи [204, с.499].

Методологія педагогіки включає такі положення: а) вчення про структуру і функції педагогічного знання; б) вихідні, ключові, фундаментальні педагогічні положення (теорії концепції, гіпотези), які мають загальнонауковий смисл; в) вчення про логіку і методи педагогічного дослідження; г) вчення про способи використання одержаних знань для вдосконалення практики. Методологія педагогіки включає систему знань (і способи їх одержання) про засади і структуру педагогічної теорії, підходи до досліджуваних процесів і явищ, а також метод формування навичок і розвиток особистісних якостей. За С.У.Гончаренком, методологія педагогіки – це вчення про педагогічне знання, процес його здобування, способи пояснення (створення концепції) і практичного застосування для перетворення або вдосконалення системи навчання і виховання [168, с.90].

Методологічними принципами будь-якого наукового дослідження виступають: об'єктивність; сутнісний аналіз; генетичність; єдність логічного й історичного; концептуальна єдність дослідження; системність і цілісність [204, с.499].

Принцип об'єктивності втілено у всебічному врахуванні чинників, які породжують те чи те явище, умов, за яких воно розвивається, адекватності дослідницьких підходів і засобів, які дають можливість одержати істинні знання про об'єкт, передбачають виключення суб'єктивізму, однобічності й

упередженості в доборі та оцінці фактів. Водночас принцип об'єктивності не виключає участі у процесі людини-дослідника з її творчою індивідуальністю, певним чином орієнтованим внутрішнім світом.

Наступним методологічним принципом є принцип сутнісного аналізу. Дотримання цього принципу пов'язане зі співвіднесенням у досліджуваних явищах зовнішнього, особливого й одиничного, проникненням у їх внутрішню структуру, розкриттям законів застосування і функціонування, умов та чинників розвитку, можливостей цілеспрямованої їх зміни. Цей принцип передбачає рух дослідницької думки від опису до пояснення, а від нього – до прогнозування розвитку педагогічних явищ і процесів.

Сутність методологічного генетичного принципу полягає в розгляді факту чи явища на основі аналізу умов його походження, подальшого розвитку, виявлення моментів зміни одного рівня функціонування на інший.

Методологічний принцип єдності логічного й історичного вимагає в кожному дослідженні поєднувати вивчення історії об'єкта (генетичний аспект) і теорії (структури, функцій, зв'язків об'єкта в його сучасному стані), а також перспектив його розвитку. Історія розвитку особистості, наприклад, служить своєрідним ключем до розуміння конкретної особистості, прийняття практичних рішень щодо її навчання і виховання. В історії розвитку особистості виявляється її суть, оскільки людина лише постільки є особистістю, поскільки вона має свою історію, життєвий шлях, біографію. З цього принципу випливає вимога наступності, врахування набутого досвіду, традицій, наукових досягнень минулого [168, с.92-93].

Одним із загальних наукових принципів є принцип концептуальної єдності дослідження. Коли дослідник не захищає, не проводить послідовно певної концепції, не виробляє її сам або не приєднується до однієї з наявних, йому не вдається досягти єдності й логічної несуперечливості підходів і оцінок, він неминуче «опускається» на позиції еkleктики. Принцип концептуальності внутрішньо суперечливий, він – не що інше, як єдність

визначеного, що його вважають за правильне, і невизначеного, мінливого. Це й відрізняє його від упередженості [204, с.499].

Отже, під методологією педагогіки будемо розуміти вчення про пізнання педагогічної дійсності, яке складається з системи знань про основи й структуру педагогічної науки, основні підходи й способи отримання наукового знання. Ця система знань становить результат методологічних досліджень, предметом вивчення яких є процес і результати наукового відображення педагогічної дійсності. Опанування цієї системи знань є підґрунтям методологічної рефлексії педагога. Методологія виконує такі функції: 1) визначає сенс наукової діяльності і її взаємозв'язок з іншими видами діяльності, що створює філософську проблематику; орієнтує, організовує теоретичну і практичну діяльність, спираючись на принципи, підходи, категорії, поняття і методи науки; сприяє проблематизації і критичному осмисленню наявних ідей і формуванню інноваційної культури вченого; структурує наукове знання як ціле, його інтеграцію, синтез на основі розробки загальнонаукових принципів, підходів, категорій, понять, методів, технологій; сприяє перенесенню принципів, підходів, категорій, понять, методів, технологій з однієї науки в іншу; забезпечує стратегію розвитку науки в цілому й оцінку перспектив наукових напрямів, теорій, шкіл, течій, комплексних досліджень; забезпечує філософську інтерпретацію отриманих даних; визначає об'єкт і предмет наукової діяльності [239].

Започатковане дослідження виконане в одній із нових педагогічних галузей - українській дошкільній лінгводидактиці, період становлення якої відбувся в межах педагогіки, і тому методологічні орієнтири розвитку української дошкільної лінгводидактики вбачаємо в методології педагогіки, де чимало зроблено для того, щоб вибудувати систему знань про вихідні положення, основи й структуру педагогічної теорії, принципи підходу й способи здобування знань, які б адекватно відображали педагогічну дійсність, а також, щоб сформувати методологічне забезпечення педагогічних досліджень. Послуговуючись нормативною методологією педагогіки,

лінгводидакти натомість досліджують лінгводидактичні проблеми, переосмислюючи й конкретизуючи методи пізнання відповідно до предмета, мети й завдань дослідження щодо розвитку мовлення і навчання мови. У результаті цього в українській дошкільній лінгводидактиці почали розвиватися власні, частково-наукові, методологічні функції, такі, як гносеологічна, критична, перетворювальна, прогностична, і сформувалося своє бачення методології, яке виявилось в методологічному обґрунтуванні наукових досліджень і яке інтерпретуємо, слідом за Т.М.Котик, таким чином: це система загальнофілософських принципів і методів наукового пізнання, які вказують на шляхи розвитку наукового дослідження і, конкретизуючись у цій науці, допомагають глибоко зрозуміти сутність предмета; а також система загально- й конкретно-наукових методів і теоретичних положень, що визначають характер дослідження та сприяють реконструкції знання про предмет, встановлюють закони, діям яких він підлягає, і на цій підставі забезпечують творче перетворення його, зумовлюючи й обґрунтовуючи результати дослідження [299, с.41-42].

Отже, вихідним методологічним орієнтиром у дослідженні виступила низка методологічних підходів. Розглянемо насамперед сутність поняття «підхід».

Підхід, як науковий термін, тлумачиться таким чином: сукупність способів, прийомів розгляду чогось; впливу на щось/когось; вивчення (дослідження) чогось; ставлення до чогось/когось; ключ [414, с.399].

Підхід до навчання є базовою категорією методики, що визначає стратегію навчання мови і вибір методу навчання, що реалізує цю стратегію. У науковий обіг поняття «підхід» увів А.Ентоні (1963), що широко використовується для з'ясування вихідних положень, якими користується дослідник при поясненні свого розуміння природи мови і способів оволодіння нею. З позиції об'єкта навчання мови, то найбільш оптимальною є класифікація підходів за І.О.Зимньою: 1) мовний (система навчання, що зорієнтована на оволодіння мовою як системою, яка складається із одиниць

мови різного рівня і правил їх вживання в мовленні); 2) мовленнєвий (навчання зорієнтоване на оволодіння мовою, тобто способами формування і формулювання думок у процесі спілкування); 3) мовленнєво-діяльнісний (об'єктом навчання є мовленнєва діяльність як процес прийому й передання інформації, зумовлений ситуацією спілкування та опосередкований системою мови, що вивчається) [234].

У дослідженні було використано категоріально-аспектний аналіз розвитку мовлення дітей і формування мовленнєвої особистості з таких позицій (підходів): філософського, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, культурологічного, компетентнісного.

Основними методологічними принципами навчання мови виступили: наявність органічного зв'язку між мовленнєвою і немовленнєвою діяльністю; зумовленість (детермінованість) першого виду діяльності потребами й цілями життя і діяльності (насамперед соціальної) людини і людського суспільства загалом; визнання складної функціональної організації мовленнєвої діяльності як її основної властивості [276, с.16].

У дослідженні було враховано, що цілісність мовленнєвої діяльності, у процесі якої формується мовленнєва особистість, проявляється в обов'язковій взаємодії всіх її операцій, етапів і рівнів мовленнєвого процесу; іншими словами, різноманітні горизонтальні й вертикальні, прямі й зворотні зв'язки «пронизують» процеси породження і сприймання мовлення, всю внутрішню структуру мови як основного засобу здійснення мовленнєвої діяльності та формування мовленнєвої особистості.

Ураховувалося також визначальне значення «семантики мовлення»: зумовленість, «підпорядкованість» усіх компонентів мовленнєвої діяльності значенню та смислу продуктів і результатів цієї діяльності. Мовленнєва діяльність спрямована на здобування мовленнєвою особистістю (у сприйманні мовлення) чи створення й передання (у породженні мовлення) значень знаків мови (загальнозначущих змістів) і смислів (особистісних, індивідуальних значень).

Одним із принципів теоретичних положень дослідження було врахування нерозривного зв'язку мовленнєвої діяльності з особистістю, зокрема врахування рівня організації мовленнєвої особистості («вищий» - світобачення, ідеали, соціальна спрямованість; «середній» - характер, особливості психічних процесів; «нижчий» - емоції, темперамент тощо) і зв'язку певного компонента означених рівнів із певним компонентом мовлення (фонетичний, лексичний, граматичний тощо). Бралось до уваги й поетапність засвоєння мови (генетичність), який полягає в тому, що в різні вікові періоди особистість оволодіває різними формами мовлення (спочатку усної і «кінетичної», потім писемної) і різними операціями мовленнєвої діяльності (спочатку «примітивними», надалі складними), характеристики яких змінюються впродовж життя особистості (від мовленнєвої до мовної) [276, с.17].

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

1.1. Діяльнісний підхід до формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку

Згідно з орієнтацією на діяльнісний підхід у формуванні мовленнєвої особистості дитини було розглянуто ключове поняття «діяльність». У вітчизняній психолого-педагогічній науці накопичено достатній фонд наукових розробок щодо категорії «діяльність» (А.В.Брушлинський, Л.П.Буєв, П.І.Гальперін, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, О.М.Леонтьєв, О.О.Леонтьєв, О.Р.Лурія, В.М.М'ясищев, С.Л.Рубінштейн, Г.І.Щукіна та ін.). За словами Г.І.Щукіної, діяльність є першоосновою

існування й розвитку суспільства, всіх його цінностей, джерелом життя людини, розвитку й формування її особистості [673,с.74]. Учені (Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, С.Л.Рубінштейн) виокремлюють два моменти в характеристиці діяльності: 1) положення про єдність психіки і діяльності; 2) уведення принципів розвитку й історизму, втілення яких у конкретних дослідженнях припускає звертання до діяльності як рушійної сили розвитку особистості.

Принцип взаємозв'язку діяльності і свідомості був описаний у роботах С.Л.Рубінштейна. За його словами, саме дія «вбирає в себе всю роботу свідомості та безпосереднього переживання людини» [499]. С.Л.Рубінштейн дійшов висновку, що, формуючись у діяльності, психіка і свідомість саме в діяльності, в поведінці і виявляються. Це дало підставу вченому визначити важливий методологічний принцип наукового пізнання: «діяльність і свідомість утворюють органічне ціле, не тотожність, але єдність» [499]. За С.Л.Рубінштейном, діяльність визначається об'єктом через її внутрішні закономірності, тобто зовнішні причини діють через внутрішні умови. Внутрішніми умовами, як зазначає вчений, виступає особистість з її «складною багаторівневою структурою»; а успіх діяльності залежить від знань, умінь і мотивації суб'єкта діяльності. Учений зауважував, що «суб'єкт у своїх діях, в актах своєї творчої самодіяльності не лише виявляється і проявляється; він у них створюється і визначається. Саме тим, що він робить, можна визначити те, чим він є; напрямом його діяльності можна визначити і формувати його самого» [500, с. 106].

Зауважимо, що положення С.Л.Рубінштейна щодо принципу єдності свідомості й діяльності, а також структури діяльності дозволив подолати у психології наявну тезу про розмежування діяльності і суб'єкта діяльності, тобто особистості та її окремих психічних функцій. За С.Л.Рубінштейном, усі психічні процеси, властивості, явища, спрямованість психіки особистості можуть існувати тільки в різноманітних формах діяльності людини: «... психічне виступає як специфічна складова частина предметної діяльності; у

діяльності, що тільки започатковується, психічне виступає як початок, як перша ланка діяльності» [499, с.183]. Водночас учений наголошував на тому, що, започатковуючи будь-яке дослідження, не можна забувати, що «вихідним у теорії пізнання є співвідношення людини як суб'єкта практичної і теоретичної діяльності та предметного світу» [499, с.70]. З огляду на це, діяльність не можна ототожнювати з поведінкою, оскільки успіх діяльності залежить від взаємодії трьох компонентів: знань, умінь і мотивації. Оцінюючи вагомість досліджень С.Л.Рубінштейна, Л.І.Анциферова зазначає, що принцип єдності свідомості і діяльності набув методологічного характеру щодо побудови будь-якої наукової теорії чи дослідження [21]. Отже, дослідження проблеми формування мовної і мовленнєвої особистості безумовно детерміновано діяльністю, в яку включена особистість.

Зауважимо, що найбільш повну й різнобічну характеристику феномена «діяльність» розробив О.М.Леонтьєв [349]. За вченим, діяльність – це одиниця життя, опосередкована психічним відображенням, реальна функція якого полягає в орієнтуванні суб'єкта у предметному світі [349, с.82]. Діяльність у розумінні О.М.Леонтьєва - це процес, що організується предметами зовнішнього середовища, де предметом виступає лише той аспект певного чинника зовнішнього світу, який входить до його структури. Саме в діяльності відбуваються процеси «опредмечування» (суб'єкт реалізовує свої задуми, як результат, свої психологічні якості у предметі) й «розпредмечування» (суб'єкт привласнює якості об'єкта діяльності). На переконання вченого, діяльність складається із взаємодії трьох компонентів, що характеризуються у співвіднесенні їх із мотивами, цілями й умовами здійснення. Так, процес розглядається як мотив, мета як дія, умови здійснення дії – як операція [349].

Конституціональною характеристикою діяльності О.М.Леонтьєв визначає її предметність. Предметна зумовленість діяльності проявляється у предметній опосередкованості об'єктів зовнішнього світу, що впливають на суб'єкт у процесі діяльності [349, с.85]. У такому розумінні діяльність

здійснюється певною людиною – суб'єктом. Суб'єктність діяльності розглядається як одна з провідних її характеристик (К.А.Абульханова, А.В.Брушлинський, В.В.Давидов, В.А.Лекторський, С.Л.Рубінштейн та ін.), що виражається в активності суб'єкта, впливу його суб'єктного досвіду на процес діяльності [328, с.85]. Так, наприклад, мовленнєва діяльність опосередкована мовою й зумовлена суб'єктивним досвідом особистості мовця.

Істотною характеристикою діяльності, за О.М.Леонтьєвим, є її мотивованість [471, с.104-105], оскільки діяльність без мотиву не існує. Мотив, за К.К.Платоновим, це психічне явище – усвідомлений стимул до певної діяльності, може бути і процесом (нестійкі мотиви), і станом (стійкі), і властивостями особистості (що є підструктурами її спрямованості) [471, с.80]. А.О.Реан під мотивом розуміє внутрішнє прагнення особистості до будь-якого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), що пов'язане із задоволенням певної потреби, а під мотиваційною сферою особистості – сукупність стійких мотивів, що мають певну ієрархію і виражають спрямованість особистості [471, с.564-565]. Розмежування О.М.Леонтьєвим понять «діяльність», «дія», «операція» і визначення їх діалектичного взаємозв'язку доводить, що від мотивів діяльності залежить її особистісний смисл, готовність до реалізації мети. Мотив діяльності може переходити на мету дії, перетворюючи дію в діяльність. Перехід мотиву, за словами науковця, є виключно важливим моментом, на основі якого виникає якісно нове ставлення людей до дійсності. Зміни в ієрархії мотивів призводять до того, що одні мотиви набувають провідної смислоутворювальної функції, а інші стають підпорядкованими, тобто стимулами. Єдина взаємопов'язана система мотивів діяльності, що виникає в їх розвитку, і складає психологічний фундамент особистості [618, с.59]. Отже, діяльність співвідноситься з мотивом: мотив – це те, заради чого відбувається діяльність, а діяльність – сукупність дій, що викликаються мотивом. Одиницею аналізу діяльності є дія.

Однією з провідних характеристик діяльності є її усвідомленість, що може належати суб'єкту діяльності (усвідомлення себе, рефлексія) чи змісту і процесу діяльності. О.М.Леонтьєв розмежовує поняття «актуально усвідомленого» і «лише такого, що виявляється» у свідомості. Істотним для аналізу цієї особливості будь-якої діяльності є положення, що актуально усвідомлюється лише той зміст, який є предметом цілеспрямованої активності суб'єкта, тобто посідає структурне місце безпосередньої мети внутрішньої чи зовнішньої дії в системі тієї чи тієї діяльності. Подане трактування усвідомленості надзвичайно важливе в руслі навчальної діяльності. Як слушно зауважує І.О.Зимняя, дитина за рівнем свого розвитку не завжди може актуально усвідомлювати зміст навчального предмета як мету своєї діяльності, тому педагог повинен створювати умови для поступового формування такої мети в дитини [232, с.108-109].

Отже, розкриття теоретико-методологічних засад будь-якої діяльності людини передбачає звернення до вивчення взаємовідношень суб'єкта і його діяльності, суб'єкта й суспільства, в якому відбувається його діяльність, та де суб'єкт формується як особистість.

В.Ф.Сафін визначає два типи становлення суб'єкта як особистості. Перший тип зумовлюється спеціальною ситуацією розвитку (Л.С.Виготський), що формує адаптивну поведінку, а інший – самою особистістю в аспекті її постійного розвитку [509]. Учений зауважує, що перший тип становлення особистості є результатом панівних відносин людей, які її оточують, до конкретного суб'єкта через призму ставлень до предметного світу, до сукупності продуктів його праці, що формує в нього прагматичні відношення. Щодо другого типу, то це є результатом панівних відносин до суб'єкта як самостійної, ініціативної особистості; відносин, що передбачають розвиток творчої особистості [509].

Г.С.Костюк зауважував, що найбільш продуктивним у процесі розкриття психологічної проблеми особистості є підхід, що базується на аналізі саме людської діяльності. Суспільні умови визначають психічні якості особистості

не відособлено, а завдяки її діям [322, с.106]. За К.К.Платоновим, діяльність є вищим ієрархічним класом реагування, що виникає у процесі розвитку психіки, властивої лише людині. Системою, що відображає стимул як вплив зовнішнього світу і визначає результати діяльності, є особистість [471, с.82]. Б.Г.Ананьєв визначає особистість як якість людини, що проявляється в її свідомій діяльності, тому особистість є сутністю людини, поза якої людини або вже, або ще немає. Учений писав: «Статус і соціальні функції – ролі, мотивація поведінки і ціннісні орієнтації, структура і динаміка відносин – усе це є характеристиками особистості, які визначають її свідомість, життєву спрямованість, суспільну поведінку, основні тенденції розвитку. Сукупність таких властивостей і складає характер як систему властивостей особистості, її суб'єктивних ставлень до суспільства, інших людей, діяльності, самої до себе, що постійно реалізується в діяльності і виявляється в суспільній поведінці, закріплених в образі її життя» [15, с.179]. Отже, структура особистості тримірна, тобто існує ідеальний простір особистісного розвитку й особистісного зростання.

Суспільство визначає форми діяльності і свої вимоги до діяльності індивіда, а особистість відпрацьовує свої, тобто індивідуальні форми активності і пов'язує це все в діяльності. Залежність особистості від суспільних відносин опосередковується її позицією в цих відносинах і характером її активності, особливість якої, у свою чергу, визначається її життєвим шляхом. Особистісна активність проявляється в становленні людини суб'єктом діяльності, коли в неї виникає власне ставлення до діяльності, створюється свій «стиль» її здійснення [5, с.151]. Зі зміною особистості змінюються і розвиваються різні види діяльності, в межах яких діє особистість. С.Л.Рубінштейн визначив чотири найбільш істотні особливості діяльності: 1) діяльність завжди здійснюється суб'єктом чи суб'єктами; 2) вона є змістовою, реальною, предметною, а не символічною і фіктивною; 3) вона завжди є творчою; 4) самостійною [500,с.106].

Вчення про взаємозв'язок діяльності й особистості зумовили науковців виокремити в організації і проведенні психолого-педагогічних досліджень два методологічні підходи: діяльнісний та особистісно-діяльнісний.

У психології поняття «діяльнісний підхід» здебільшого вживається у двох значеннях: 1) це методологічний напрям досліджень, в основі якого лежить категорія предметної діяльності (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія, В.М.М'ясищев, С.Л.Рубінштейн); 2) це теорія, що розглядає психологію як науку про породження, функціонування і структуру психічного відображення у процесах діяльності індивідів (О.М.Леонтьєв). Важливою особливістю діяльнісного підходу є положення про творчий, не пасивний характер діяльності людини в суспільстві [313, с.22]. Сутність діяльнісного підходу С.Л.Рубінштейн убачав у тому, що «суб'єкт у своїх діях, мовленнєвих актах творчої самодіяльності не лише визначається і виявляється, але й твориться» [500, с.106]. За О.Г.Асмоловим, у діяльнісному підході розкривається положення про те, що аналіз системи діяльностей, які реалізують життя людини в суспільстві, дозволяє розкрити таке багаторівневе системне утворення, як особистість [29, с.91]. Виходячи з інтересів того, хто навчається, педагог формує, спрямовує і коригує весь освітній процес у цілях розвитку його особистості. У процесі навчання максимально враховуються національні, індивідуально-психологічні, статеві особливості тих, хто навчається [232, с.98-99].

Діяльнісний підхід розглядає особистість як особливе утворення із пристосувальною адаптивною поведінкою [29, с.105]. За Г.С.Костюком, зв'язок між діяльністю особистості і її психічними властивостями є багатозначним. В одній і тій самій діяльності психічні властивості здебільшого складаються по-різному. Властивості особистості, що утворюються в процесі діяльності, «включаються у структуру її подальшої діяльності, зазнають змін, диференціюються, інтегруються і стають

компонентами більш складного цілого, яким є структура особистості, тобто стійка і водночас динамічна система психічних властивостей» [297, с.81].

Стрижнем діяльнісного підходу є його методологічні принципи, провідним з яких є принцип діяльнісного опосередкування, що пояснює детермінацію розумових процесів у свідомості людини, міжособистісних відносин у групах і колективах, зміст, мету і цінності діяльності, яка здійснюється її суб'єктом. Щодо окремої людини (суб'єкта, особистості) діяльнісний підхід дозволяє їй зрозуміти й адекватно пояснити ті рішення, які вона приймає та її тип поведінки (в тому числі і мовленнєвої) в конкретній діяльнісній ситуації. Іншими принципами діяльнісного підходу є: принцип розвитку й історизму; предметності; активності (в тому числі надситуативної, специфічної для людської психіки); інтеріоризації й екстеріоризації (як механізмів засвоєння суспільно-історичного досвіду); єдність побудови зовнішньої і внутрішньої діяльності; системного аналізу психіки; залежності психічного відображення від місця об'єкта, що відображується, у структурі діяльності; принцип вирішальної ролі провідної діяльності в розвитку психіки суб'єкта. Б.Ф.Ломов вважає, що особистість – «це не момент діяльності і її продукт, а навпаки, діяльність є моментом і продуктом особистості» [360, с. 235]. З цього розуміння випливає, що особистість не вичерпується діяльністю, не може бути зведена чи ототожнювана з нею. Особистість набуває свого людського, гуманістичного змісту у взаємодії з іншими людьми.

Взаємозв'язок особистості і діяльності зумовив необхідність виокремити особистісно-діяльнісний підхід до розвитку і формування особистості, систему якого складають: 1) уявлення процесів як діяльності в розумінні цього поняття в теорії О.М.Леонтьєва; 2) концепція свідомого наuczіння П.Я.Гальперіна; 3) суб'єкт, визначений С.Л.Рубінштейном як основна категорія гуманітарних наук, особистість як суб'єкт діяльності, яка формується в діяльності і спілкуванні з іншими людьми і визначає характер цієї діяльності і спілкування; 4) гуманістичний принцип (Є.В.Бондаревська,

А.Маслоу, К.Роджерс, В.В.Серіков, І.С.Якиманська) [232, с.75-77]. За І.О.Зимньою, «обидва його компоненти (особистісний і діяльнісний) нерозривно пов'язані один з одним, оскільки особистість виступає суб'єктом діяльності, яка, у свою чергу, поряд із діями інших чинників, наприклад, спілкуванням, визначає його особистісний розвиток» [232, с.77].

Підґрунтя особистісно-діяльнісного підходу було закладено такими вченими, як Б.Г.Ананьєв [16; 17], В.І.Андрєєв [19], Л.П.Буєва [112], Л.С.Виготський [148], І.О.Зимня [231; 232], О.М.Леонтьєв [349], С.Л.Рубінштейн [498] та ін.. У їхніх роботах особистість розглядалась як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності і в спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності і спілкування. За О.В.Шороховою, «особистісний підхід означає, що всі психічні процеси, властивості і стани розглядаються як такі, що належать людині, вони довільні, залежать від індивідуального й суспільного буття людини і визначаються його закономірностями» [666, с.87]. Особистісно-діяльнісний підхід у своєму особистісному компоненті передбачає, що в центрі навчання перебуває той, хто навчається, - його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад, тобто дитина як особистість. С.Л.Рубінштейн наголошував на взаємозв'язку і взаємозумовленості розвитку особистісних властивостей індивіда і діяльності, в ході якої він оволодіває новими знаннями, вміннями й формами взаємовідносин. Особистісні властивості дитини, її здібності, що формуються в ході розвитку, на основі задатків, як передумов розвитку, є не тільки передумовою, але й результатом її діяльності [499, с.180].

Учені (Т.І. Шамова і Т.М.Давиденко) сформулювали провідні характеристики особистісно-діяльнісного підходу, з-поміж яких суттєвими для започаткованого дослідження є: 1) пріоритетність особистісно-сміслової сфери дитини і педагога як суб'єктів педагогічного процесу, що забезпечується виконанням таких умов: а) підтримки, стимулювання розвитку кожної дитини як індивідуальності; б) створення умов для

задоволення персональних освітніх і культурних потреб дітей; в) всебічне сприяння самореалізації особистості; г) забезпечення стимулювального характеру педагогічної взаємодії; 2) включення особистісного досвіду дитини в педагогічний процес. Педагог має стимулювати дітей до актуалізації їхнього суб'єктивного досвіду, який набувається ними у процесі пізнання довкілля, під час спілкування з іншими людьми, в різних видах діяльності. Зміст такого досвіду включає три компоненти: когнітивний (знання, уявлення, поняття), операційний (операції, прийоми, алгоритми виконання певних дій), аксіологічний (особистісні смисли, цінності, настанови); 3) культивування унікального досвіду дитини, що відбувається у стимулюванні в дитині індивідуального бачення світу, відчуттів і т.ін. [568, с.36-41].

Особистісно-діяльнісний підхід формує активність самої дитини, її готовність до навчальної діяльності; з позиції дитини передбачає єдність зовнішніх і внутрішніх мотивів, де зовнішнім є мотив досягнення, а внутрішнім – пізнавальний мотив, прийняття навчального завдання і задоволення від його рішення у співробітництві з іншими, тими, хто навчається [232, с.115]. З огляду на це, С.Д.Смирнов виокремлює таку характеристику діяльності, як її соціальна і суспільно-історична природа. Самостійно відкрити форми діяльності з предметами людина не може, це відбувається за допомогою інших людей, які демонструють способи діяльності і залучають людину до спільної діяльності. Перехід від діяльності, що виконується у зовнішній (матеріальній) формі до діяльності індивідуальної (внутрішньої) і складає основну лінію інтеріоризації, в ході якої формуються психологічні новоутворення (знання, вміння, здібності, мотиви, настанови тощо) [532, с.40-42]. Отже, суб'єктність діяльності виражається в активності, впливу суб'єктного досвіду на процес діяльності. Ураховуючи суб'єктно-об'єктні відносини, М.С.Каган визначив різні види людської діяльності: творча, пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна і комунікативна, органічне поєднання яких зумовило появу п'ятого виду – художньої діяльності [258, с. 53].

За особистісно-діяльнісним підходом у навчанні вирішується основне завдання освіти – створення умов для розвитку гармонійної, морально вдосконаленої, соціально активної через активізацію внутрішніх резервів, компетентної особистості, яка саморозвивається. «Особистісний» компонент діяльнісного підходу означає, що навчання будується з урахуванням минулого досвіду того, хто навчається, його особистісних властивостей у суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Навчання «переломлюється» через особистість того, хто навчається, через його мотиви, ціннісні орієнтації, цілі, інтереси, перспективи тощо; воно приймає їх та узгоджується з ними [233, с.64]. С.Л.Рубінштейн наголошував на тому, що дитина виступає суб'єктом діяльності, в процесі якої – під впливом дорослих – активно засвоює матеріальну й духовну культуру. «Рухомі сили» розвитку особистості замкнені в цій діяльності – у внутрішніх суперечностях між формами все більш свідомої діяльності дитини на вже досягнутому нею рівні розвитку і новим змістом, яким вона оволодіває [499,с.184]. Засвоюючи завдання і мотиви людської діяльності і ті норми відносин, у які вступають люди у процесі її здійснення, діти оволодівають новими предметними діями, необхідними для виконання діяльності дорослих. Діяльність дитини всередині системи «дитина – суспільний предмет» і «дитина – суспільний дорослий» є єдиним процесом, у якому формується її особистість [618 , с.71-72]. Життя дитини тим багатше, чим ширше вона залучена на кожному етапі онтогенезу в різні форми діяльності. Тому, за словами Д.І.Фельдштейна, слід зберігати активну позицію особистості в уже засвоєних нею на попередніх етапах розвитку типах діяльності, за умови їх доповнення новим типом, який претендує на положення провідного [618, с.73].

Отже, особистісна складова особистісно-діяльнісного підходу означає, що формування мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку повинно відбуватися «через її особистість», урахуваючи її мотиви, ціннісні орієнтації, життєві перспективи тощо.

Проблема місця різних видів діяльності у психічному розвитку дитини достатньо представлена в сучасній дитячій психології (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, В.К.Котирло, О.М.Леонтьєв та ін.). Загальновідомо, що особистість формується і розвивається в різних видах діяльності, що тісно взаємодіють між собою. Розвивальна роль усілякої змістової і педагогічно-доцільної діяльності полягає в тому, за словами Г.О.Люблінської, що вона є певною формою практики, тобто носить практично-продуктивний характер [376]. Розвиток дитини-дошкільника, у свою чергу, залежить від того, наскільки раціонально поєднуються в її житті різні види діяльності, наскільки дитина є активною у процесі виконання цих видів діяльності. Усе життя дитини проходить у різних видах діяльності (див.рис.1.1).



Рис.1.1. Різні види діяльності дитини

Як бачимо з рисунку, дитина є суб'єктом пізнавальних (мовленнєва, спілкування, здоров'язбережувальна, природничоохоронна, музична, навчальна) та продуктивних (образотворча, трудова, конструктивна, художня) видів діяльності. У процесі означених діяльностей відбувається становлення

особистості дитини в усіх її проявах, у тому числі і формування мовленнєвої особистості.

Проблему пізнавальної діяльності дитини-дошкільника досліджували вчені (Дж.Брунер, Л.С.Виготський, Л.А.Венгер, О.М.Леонт'єв, М.І.Лісіна, В.С.Мухіна, С.Л.Рубінштейн, К.Й.Щербакова та ін.). На глибоке переконання О.М.Леонт'єва, «провідна діяльність – це не просто діяльність, яка найчастіше відбувається на певному етапі розвитку дитини, якій вона приділяє більше часу. Провідна діяльність – це така діяльність, розвиток якої зумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини на певній стадії її розвитку» [348, с.285-286]. За С.Л.Рубінштейном, пізнавальна діяльність визначається як «сукупність певним чином пов'язаних дій (операцій), функція яких, на відміну від знань, полягає не в тому, щоб зображувати об'єкт (певні його боки), а в тому, щоб завдяки цим діям були отримані істинні знання про об'єкт, тобто знання, що адекватно відображають його таким, яким він є насправді» [497, с.285]. А.М.Богущ розуміє пізнавальну діяльність як «організований, цілеспрямований процес засвоєння і набуття дитиною нових знань, умінь і навичок, уточнення та закріплення знань, умінь і навичок, набутих у попередньому досвіді з допомогою дорослих чи самостійно» [80, с.68].

Н.Ф.Талізін виокремлює два класи пізнавальної діяльності – загальну і специфічну. Загальний клас охоплює прийоми, які використовуються в усіх видах діяльності (уміння планувати свою діяльність, уміння оцінювати й контролювати діяльність; порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікація та ін.). Ці прийоми незалежні від конкретного матеріалу і використовуються в мовленнєвій діяльності. Специфічний клас пізнавальної діяльності стосується лише однієї конкретної діяльності [80, с.68-69]. Як зауважують учені (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, В.К.Котирло, О.М.Леонт'єв), кожному віку, як своєрідному і якісно специфічному періоду життя, відповідає певний тип провідної

діяльності. Їх зміна характеризує і зміну вікових періодів, а наступність підтверджує єдність психічного розвитку людини. У провідній діяльності формуються і диференціюються нові види психічних процесів. На думку науковців (О.В.Запорожець, О.М.Леонтьєв, Г.О.Люблінська та ін.), перехід від одного етапу вікового розвитку до іншого пов'язаний зі зміною одного виду провідної діяльності іншим, тобто діяльності, розвиток якої зумовлює найважливіші зміни у психічних процесах і психічних властивостях особистості дитини на певній стадії її розвитку [348] (О.М.Леонтьєв). Відповідно до теорії періодизації психічного розвитку Д.Б.Ельконіна, в кожному віковому періоді дитина здійснює різні види діяльності, один із яких є провідним і впливає на психічний розвиток [674, с.266]. Водночас неможна абсолютизувати провідну діяльність, оскільки розвиток дитини залежить і від інших «специфічно дитячих» (термінологія О.В.Запорожця) видів діяльності, як-от: образотворчої, конструктивної, художньо-мовленнєвої тощо.

Доведено, що оволодіння діяльністю охоплює такі три взаємопов'язаних між собою ознаки: ініціативу, незалежність, відповідальність. Людина усвідомлює себе як індивідуальність тоді, коли може здійснити діяльність за своєю ініціативою й уявити собі її наслідки. Діяльність у дошкільному віці реалізується тільки у спільному житті дитини з дорослими, у спілкуванні з ними і під їхнім керівництвом. Зміна змісту та форми цих взаємовідносин та місця дитини всередині них виступає об'єктивним джерелом зміни провідної діяльності і переходом до нового періоду соціального розвитку.

Учені виокремлюють три провідних види діяльності: спілкування (А.М.Богущ, М.І.Лісіна, Т.О.Піроженко), предметна діяльність (О.В.Запорожець, Т.С.Комарова та ін.), ігрова (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв та ін.). Ці види діяльності виступають як визначальні умови розвитку дитини. Провідна діяльність у житті немовляти - це безпосереднє емоційне спілкування з дорослими, у процесі якого в дитини виникає потреба в контакті з ними. Ці контакти стають засобом засвоєння дитиною досвіду

дорослих. Провідною діяльністю дитини переддошкільного віку є предметна діяльність. Саме в цей період дитина оволодіває системою знарядєвих дій з предметами. З предметної діяльності непомітно виростає ігрова, а поступово в предметній діяльності формуються передумови виникнення гри. Отже, гра з'являється не з примусу, а виходить із безпосередніх інтересів і потреб самої дитини. В ігрових діях розвивається мовлення дитини, її почуття і сприймання світу, збагачується емоційна сфера. За Д.Б.Ельконіним, в іграх віддзеркалюються відносини дитини як у соціальному, так і природному довкіллі, оскільки саме в цей період розвивається споживчо-мотиваційна сфера психіки дитини [674, с. 98]. В ігровій формі діяльності у дошкільника виникають провідні психологічні новоутворення – орієнтація на довколишніх, уміння оцінювати свої дії і вчинки з боку їх вимог; розвиваються особистісні механізми поведінки – контроль і самоконтроль, оцінка і самооцінка. За Д.І.Фельдштейном, ігрова діяльність дітей – це реальна форма прояву діяльності щодо засвоєння норм взаємовідносин [618, с.92]. Л.І.Божович зауважувала: «дитина ще не здатна реально брати участь у житті дорослих. Напевно, саме цим пояснюється розквіт у період дошкільного дитинства творчої рольової гри, в якій дитина відтворює різноманітні ситуації із життя дорослих, виконує роль дорослого й уявлювано здійснює його поведінку й діяльність. Це дає дитині можливість своєрідної реалізації того устремління, здійснити яке в дійсності вона не може» [93, с. 95]. Отже, провідна діяльність виступає центром, навколо якого групуються нові види діяльності, в тому числі, і спілкування. З одного боку, спілкування – це самостійний вид діяльності, яка може прийняти статус провідної. А з іншого – спілкування складає невід'ємну частину будь-якої діяльності (М.І.Лісіна).

Нарешті, у старшому дошкільному віці набирає певної виразності навчальна діяльність, яка вже з семи років стає визначальною, домінуючою діяльністю у житті дитини [676]. Концепція навчальної діяльності всебічно досліджена вченими (Д.Н.Богоявленський,

Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, А.К.Маркова, Н.О.Менчинська, Г.О.Люблінська, Н.Ф.Тализіна, І.С.Якіманська та ін.). Науковцями доведено, що діти досить інтенсивно навчаються ще задовго до того, як підуть до школи. Їхній досвід, знання, розум формуються в інших видах діяльності: ігри, художня самодіяльність, предметна діяльність. У цих видах діяльності дитина вчиться, немов би, принагідно. І лише наприкінці дошкільного віку з'являється навчальна діяльність. О.М.Леонтьєв зауважував, що навчання, яке орієнтується лише на завершені цикли розвитку, виявляється не дієвим для нього, воно не веде за собою розвиток, а йде слідом. При урахуванні зони найближчого розвитку навчання буде успішним [348]. Специфіку й особливості навчальної діяльності дітей дошкільного віку дослідила О.П.Усова [695].

Однак діяльність дитини дошкільного віку не вичерпується тільки провідними її видами. Поряд з ними з'являються інші види діяльності, кожний з яких є певним внеском у психічний розвиток дитини. У віці з трьох до семи років засвоюються такі продуктивні види образотворчої діяльності дошкільника, як малювання, ліплення, аплікація, конструювання, побутова, а також мовленнєва, комунікативна, художня, театральна-ігрова діяльність. Усі види діяльності дитини супроводжує мовлення. У цьому зв'язку можна вести мову про інтеракцію мовленнєвої діяльності дитини з усіма іншими її видами.

Відповідно до діяльнісного підходу у процесі організації експериментального дослідження формування мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку було використано систему принципів діяльнісного підходу (див.рис.1.2)

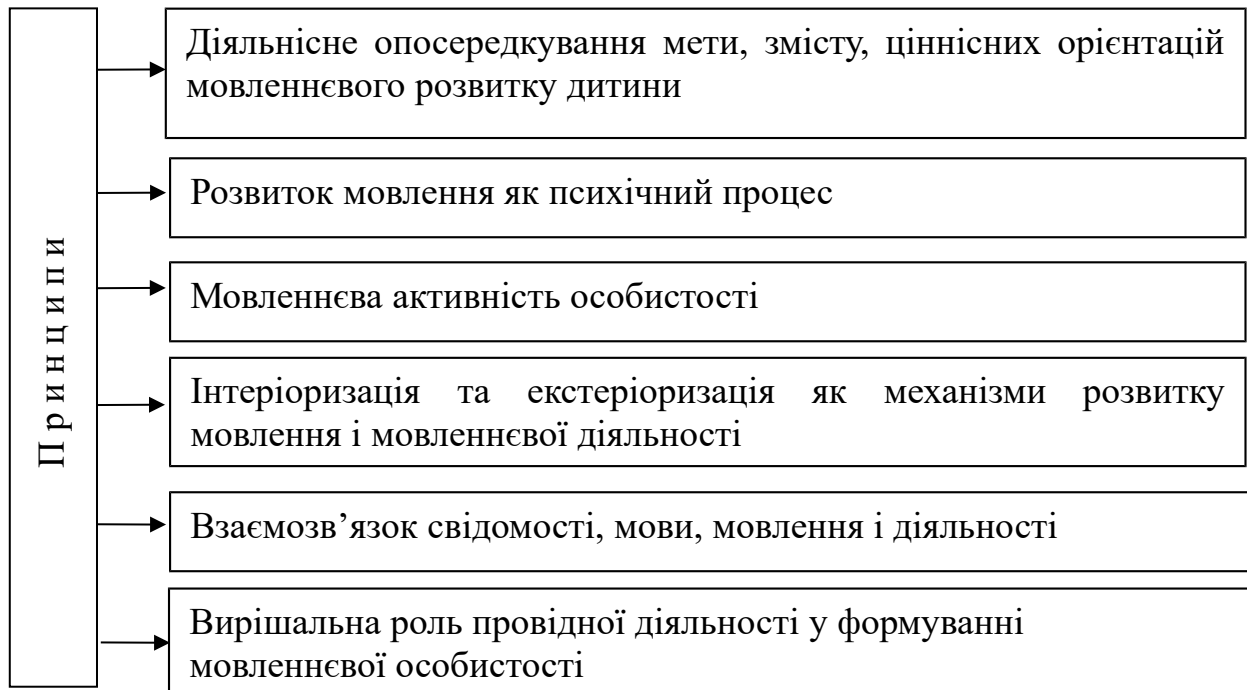


Рис.1.2. Принципи діяльнісного підходу у формуванні мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку

Отже, використання діяльнісного підходу у формуванні мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку, на наш погляд, дозволить: підвищити пізнавальну й творчу активність дитини, виховати позитивну мотивацію до оволодіння рідною мовою і сформувати в майбутньому національно свідому мовну особистість громадянина України.

1.2. Особистісно зорієнтований підхід до формування мовленнєвої особистості дитини

Модернізація освіти України на зламі століть призвела до руйнування старих орієнтирів щодо навчання і виховання і пошуку нових, що передусім відбилося на формулюванні «головної мети української системи освіти – створити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України...» [406, с.2]. Державні документи (Національна стратегія розвитку освіти України на 2012-2021 роки, Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти та ін.) засвідчують, що у змістовій характеристиці дефініції «мета» одним із її чинників

проголошено «особистісну орієнтацію освіти» [406, с.3], «особистісно зорієнтований підхід до розвитку особистості дитини» [218, с.6]. Зазначено зокрема, необхідність створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України як особистості з повагою і врахуванням його індивідуальних, вікових, статевих особливостей, фізіологічних, психологічних (генетичних), національних рис; використання резервів внутрішньої мотивації, набуття ним соціального досвіду [218, с.6].

Особистісна орієнтація процесу виховання і навчання не є новою в педагогіці. Аналіз наукового фонду з означеної проблеми засвідчив, що особистісно спрямована педагогіка має свою історію (А.С.Макаренко, С.Ф.Русова, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський та ін.). Витоки особистісного підходу до виховання і навчання дитини знаходимо у працях К.Д.Ушинського, в його педагогічній антропології, основу якої складає цілісне наукове знання про людину. Метою виховання, за К.Д.Ушинським, є сама людина, а в людині – її душа [611, с.8-16]. При цьому, вчений наголошував на провідній ролі середовища і виховання у формуванні людської особистості. К.Д.Ушинський радив педагогам: «Перш ніж виховувати дитину, потрібно спочатку її вивчити, пізнати» [611, с.9].

У центрі педагогічної концепції С.Ф.Русової постає особистість, дитина з її природними задатками, здібностями, потребами. Особливого значення вчена надавала індивідуальному підходу, це проникнення у своєрідний внутрішній світ дитини, «чулого розуміння її душі» для того, щоб відповідно з урахуванням її індивідуальних особливостей допомогти дитині стати особистістю [502, с.186]. Знання вікових і психологічних особливостей дитини дозволить педагогам побудувати навчально-виховний процес відповідно до індивідуальних особливостей дитини, тобто здійснювати особистісне й орієнтоване навчання. С.Ф.Русова стверджувала, що педагог насамперед повинен розвивати в собі вміння «спостерігати дитину». Такого педагога вона називала «чулим»: «чулий вихователь спочатку тільки придивлятиметься до дитини, стежитиме за всіма виявленнями її думок, її

смаку» [502, с.155]. Учена писала: «справу дошкільного виховання розглядаємо в найближчому зв'язку з усіма умовами життя не тільки родини дитини, а й того народу, до якого вона належить, якому самою долею призначено дитині служити, чії національні риси відбиваються на здібностях дитини, її нахилах, її вдачі» [502, с.159].

В.О.Сухомлинський обґрунтував розуміння дитини в педагогічному процесі як суб'єкта і мети виховання, у своїх працях наголошував на самоініціативності й самонеповторності кожної особистості: «Людська особистість – це найскладніший сплав фізичних і духовних сил, думок, почуттів, волі, характеру, настроїв. Без знання всього цього неможливо ні вчити, ні виховувати... Якщо ви хочете, щоб виховання зливалось із самовихованням, домагайтеся того, щоб дитина була в центрі уваги» [557, с.442]. Учений застерігав: «майстер педагогічної справи настільки добре знає азбуку своєї науки, що на уроці, в процесі вивчення матеріалу, в центрі його уваги знаходяться не зміст того, що вивчається, а діти, їхня розумова праця, мислення, труднощі» [558, с.12].

Зауважимо, що думки вітчизняних учених знайшли своє продовження й на сучасному етапі. Так, В.Г. Кремень наголошує на тому, що «мету освіти вбачаємо у формуванні низки принципів положень, на яких може створюватись одна з моделей гуманного за своєю суттю особистісно розвивального навчання, яке попереджувало б дисбаланс між розумовим і особистісним становленням школяра. Адже мають місце науково-практичні ситуації, коли в гонитві за достатнім пізнавальним розвитком учня різко зменшується його особистісний розвиток і навпаки. Таким чином, нами утверджується особистісний підхід щодо розвитку особистості в освітньому процесі» [308, с.53].

На глибоке переконання О.Я.Савченко, визнання особистості дитини і дитинства в цілому найвищою цінністю педагогічного процесу і загальнолюдською цінністю є найбільш значущою ознакою гуманістичного мислення педагога. Учена зауважує, що реалізація особистісного підходу

здійснюється через суб'єкт-суб'єктні і суб'єкт-об'єктні відносини, що означає поєднання цілеспрямованого виховання із розвитком здатності дитини до самовиховання, саморозвитку, саморефлексії [506, с.32]. Як методичні поради педагогам звучать такі слова О.Я.Савченко: «Людина — не засіб, а мета, тому не дитину треба пристосовувати до системи освіти, а школу — до неї» [505, с.3]. Науковець наголошує на тому, що особистісно зорієнтоване навчання повинно базуватися на засадах глибокої поваги до особистості дитини з урахуванням особливостей індивідуального розвитку, ставленні до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії, передбачати формування цілісної особистості, яка усвідомлює свою гідність і поважає інших людей [506,с.29]. Такої ж думки дотримується і Т.М.Степанова, яка наголошує на тому, що в основі особистісно зорієнтованого виховання лежить індивідуально-диференційований підхід педагога до кожної дитини, її задатків, інтересів, особистісних потреб, що допомагають їй виявити свої можливості, стимулюють її саморозвиток і творче самовираження її особистості [551].

Отже, як бачимо, провідні вчені, як класики, так і сучасні, завжди звертали увагу на необхідність здійснювати індивідуальний підхід у вихованні, враховувати природу конкретної дитини, її задатки, інтереси, особистісні потреби, які б допомагали їй усвідомити себе особистістю, виявити свої можливості, стимулювати саморозвиток і самореалізацію, вільно самовиражатися, виявляти свої творчі здібності.

Обрання в дослідженні одним із методологічних концептів особистісно зорієнтованого підходу вимагає насамперед розгляду ключових понять, які складають його методологічне й теоретичне підґрунтя. А саме: особистість, індивідуальність, індивід, людина. Розглянемо їх.

1.2.1. Сутність поняття «особистість». Зауважимо, що поняття «особистість» входить до концептуального апарату різних наук – філософії, психології, соціології, педагогіки тощо й має різні інтерпретації в сучасних

дослідженнях. У межах парадигми означених дисциплін феномен «особистість» трактується як відносно стабільна організація мотиваційних нахилів, що виникають у процесі діяльності із взаємодії між біологічними мотивами із соціальними і фізичними умовами. Як зазначає В.К.Давидова, поняття «особистість» охоплює два різні аспекти явища: особистість як продукт суспільного розвитку та особистість як активний учасник трудової та пізнавальної діяльності. Безумовно, що особистість формується своєю епохою, її суспільною свідомістю, психологією, культурою, системою дозволів та заборон, вона входить до систем рольових функцій, наказів та очікувань, тобто вона є похідною соціального середовища, тому що формується цим середовищем. Але «похідність» особистості має базуватися все ж на біологічних та психічних якостях людського організму, оскільки людина керується власними інтересами та мотивами, при цьому вона творчо відбиває у своїх діях загальноприйняті норми поведінки та спілкування, додаючи до конкретної ситуації елементи індивідуальності, оригінальності [186, с.118].

Як засвідчив аналіз психологічних досліджень (Б.Г.Ананьєв, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн та ін.), у вивченні особистості в центрі уваги дослідників знаходяться емоційно-волюнтативні прояви особистості, її соціальні характеристики і структура. Особистість, за словами С.Л.Рубінштейна, це сукупність внутрішніх умов, крізь які віддзеркалюються зовнішні впливи. У цьому визначенні вважаємо відображена роль внутрішнього чинника (потреб, досвіду, норм), що зумовлюють відмінності у відповідях суб'єкта на однакові подразники, які надходять із зовнішнього світу. Проте, як слушно зауважує Н.І.Рейнвальд, таке визначення є надто загальним і не відображує специфіки людини, тому може бути віднесено до всіх живих істот [482, с.109]. Визначення К.К.Платонова центрується саме на людині. За його словами, «особистість – це людина як носій свідомості» [456, с.208]. Натомість, на нашу думку, і в цьому визначенні відсутня загальна стрижнева властивість особистості як діяльній суспільній істоті, а саме –

взаємодія з довкіллям. У подальших роботах К.К.Платонова знаходимо інше розуміння особистості, як структурної одиниці колективу, групи людей, яка об'єднана загальними цілями діяльності [456, с.208-209].

Відповідно до культурно-історичної концепції Л.С.Виготського, особистість трактується вченим як така, яка є «поняттям соціальним, вона охоплює надприродне, історичне в людині. Вона не природжена, але виникає внаслідок культурного розвитку, тому «особистість» є поняттям історичним. Вона охоплює єдність поведінки, котра вирізняється ознакою оволодіння...» [146, с.315]. Важливим чинником у розвитку особистості дитини вчений називає мовлення й усвідомлення свого «Я»: «мовлення – це головний засіб розвитку особистості» [146, с.316].

У психології найусталенішим є визначення особистості О.М.Леонтьєвим як неповторної єдності, цілісності, найвищої інтегруючої інстанції, що керує психічними процесами індивіда і надає його поведінці послідовності й стійкості [349]. Учений чітко ототожнює поняття «індивід» і «особистість». Так, за його словами, поняття «індивід» виражає неподільність, цілісність і особливості конкретного суб'єкта, що виникають уже на ранніх ступенях розвитку життя... Індивід – це насамперед генотипові утворення, хоча його формування продовжується все життя, в процесі онтогенезу людини [349, с.173-174]. Щодо особистості, то О.М.Леонтьєв зазначає, що «поняття особистості, так само як і поняття індивіда, виражає цілісність суб'єкта життя; особистість не складається із клаптиків, це не «полипняк». Натомість особистість є цілісним утворенням особливого роду... особистістю не народжуються, особистістю стають [349, с.175-176]. Зауважимо, що О.М.Леонтьєв підтримує думку С.Л.Рубінштейна щодо того, що особистість є відносно пізнім продуктом суспільно-історичного й онтогенетичного розвитку людини. Отже, на глибоке переконання О.М.Леонтьєва, «особистість не дорівнює індивіду; це особлива якість, яка набувається індивідом у суспільстві, у сукупності відносин, що є суспільними за своєї природою, і до яких залучається індивід... Особистість є системною і

тому «поза чуттєвою» якістю, хоча носієм цієї якості є цілком чуттєвий, тілесний індивід з усіма його природженими і набутими властивостями. Вони, ці властивості, утворюють лише умови (передумови) формування і функціонування особистості, як і зовнішні умови й обставини життя, що випадають на долю індивіда» [348, с.385]. У розумінні В.М.М'ясищева, особистість є єдиним цілим, вищим інтегральним поняттям: «особистість характеризується насамперед як система ставлень людини до довколишньої дійсності. В аналізі цю систему можна дробити на безкінечну кількість ставлень особистості до різних предметів дійсності, але якими б частковими в цьому значенні ці ставлення не були, кожне з них завжди залишається особистісним» [403, с.48]. І далі вчений зазначає, що «особистість – це «суб'єкт, який здатний свідомо ставитися до довкілля, тобто усвідомлювати своє ставлення і насамперед - свої суспільні зв'язки, виокремлюючи самого себе як суспільну істоту з довколишнього. Особистість – це суб'єкт, здатний не тільки пристосовуватися до довколишньої дійсності, але й переробляти її відповідно до своїх цілей і потреб» [403, с.172-173]. Науковець вважає ставлення рушійною силою особистості: «ставлення – сила, потенціал, що визначає ступінь вираження емоції, ступінь напруженості бажання або потреби» [403, с.49]. В.М.М'ясищев наголошує на триєдності особистості, виокремлюючи в ній такі риси, як свідомість, самостійність та ініціативність [403, с.73]. На думку Г.С.Костюка, людський індивід стає суспільною істотою, особистістю в силу того, як у нього формується його свідомість і самосвідомість, утворюється система психічних властивостей, яка внутрішньо визначає його поведінку, робить його здатним до життя у суспільстві, виконувати ті чи ті суспільні функції [297, с.77]. Особистість, за вченим, - це єдність різних взаємопов'язаних стійких, і водночас динамічних психічних процесів і властивостей, що дозволяє їй «бути незалежною від безпосередніх впливів довкілля, не піддаватися спокусам, проводити певну лінію поведінки, змінювати довкілля відповідно до своїх намірів і планів, створювати обставини свого власного розвитку» [297, с.81-83]. Заслуговує на

увагу погляд Г.С.Костюка на розрізнення понять «індивід» і «особистість». Так, за словами науковця, різниця між цими поняттями не абсолютна, а відносна, бо людина залишається індивідом на всіх етапах онтогенезу і за всіх умов, натомість як особистістю стає і може перестати бути нею. Формуючись як особистість, людина повніше демонструє свою індивідуальну своєрідність [297, с.84].

Структуру особистості психологи (Л.С.Виготський, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, В.Б.Шапар та ін.) визначають як цілісне системне утворення, сукупність соціально значущих психічних властивостей, відносин і дій індивіда, що склалися в процесі онтогенезу і визначають його поведінку як поведінку свідомого суб'єкта діяльності і спілкування. До структури особистості входять усі психологічні характеристики людини, всі психічні процеси, в тому числі і мовлення. У вітчизняній психології особистість характеризується такими психічними властивостями: а) активністю – прагненням суб'єкта вийти за власні межі, діяти за межами вимог ситуації та рольових приписувань; б) спрямованістю – стійкою системою домінуючих мотивів (інтереси, переконання, потреби, ідеали тощо); в) глибинними «смысловими структурами» (за Л.С.Виготським), що зумовлюють її свідомість і поведінку, відносно стійкими до мовних і мовленнєвих впливів; г) ступенем усвідомленості свого ставлення до дійсності (відносини, настанови тощо).

Зауважимо, що в окремих наукових філософських джерелах рівнозначно розглядають поняття «особистість», «індивід», «індивідуальність». Так, Філософський словник подає таке визначення: «особистість, персона – індивід як суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства; конкретна, цілісна людська індивідуальність в єдності її духовних, соціальних і природних якостей» [623, с.488]. Як бачимо, поняття «особистість» здебільшого співвідноситься з поняттями «індивід» і «індивідуальність». Саме таке співвідношення означених понять

прослідковується у працях Б.Г.Ананьєва [16; 17]. Учений виокремив найбільш сутнісні аспекти людини як природної та суспільної істоти, що дозволило йому розглядати структуру людини як індивіда, особистості й індивідуальності. Натомість учений у процесі аналізу поняття «особистість» подає своєрідну персоніфікацію понять «індивід», «людина як суб'єкт» і «особистість». За вченим, суб'єкт характеризується сукупністю діяльностей і мірою їх продуктивності, а особистість – сукупністю суспільних відносин (економічних, політичних...) і позицією в суспільстві [482, с.109 - 110].

А.В.Петровський порівнює особистість із індивідом: «...говорячи про конкретну людину, що вона є індивід, ми, по суті, стверджуємо, що вона потенційно є людиною. З'являючись на світ як індивід, людина поступово набуває особливу соціальну якість, стає особистістю» [445, с.385]. І далі вчений наголошує на тому, що, починаючи з дитинства, індивід включається у створену ще до нього в ході історії людства систему суспільних відносин, у складне і динамічне переплетіння відносин, що і формує його як особистість, тобто як реальну людину, яка не тільки не схожа на інших, але і діє, думає, страждає, включається в соціальні зв'язки як член суспільства, співучасник історичного процесу не так, як інші [445, с.385-386]. А.В.Петровський солідарний із О.М.Леонтьєвим відносно того, що особистість та індивідуальність утворюють єдність, водночас є не тотожними один одному, оскільки деякі риси індивідуальності є несуттєвими для характеристики особистості. Науковець звертає увагу на той факт, що особистісними можуть бути лише ті риси індивідуальності, які найбільше «втягнуті» у провідну для певної соціальної спільноти діяльність. Водночас риси індивідуальності можуть перестати бути «німими», коли вони постають «необхідними в системі міжособистісних відносин, суб'єктом яких виступає певний індивід як особистість. Тобто індивідуальність є одним із боків особистості людини» [445, с.389].

Важливим є положення Л.І.Божович про те, що особистістю вважають людину, яка «досягла того рівня розвитку, відповідно до якого її погляди і

відносини набувають стійкості й вона стає здатною свідомо та творчо перетворювати дійсність і саму себе» [91, с.6]. Структура особистості, на твердження науковця, визначається насамперед її спрямованістю, основу якої складає «стійка домінувальна система мотивів, у якій основні, провідні мотиви, підпорядковуючи собі всі інші, характеризують побудову мотиваційної сфери людини» [92, с.4].

Провідна функція особистості, на переконання вчених (Л.І.Божович, В.В.Давидов, Г.С.Костюк), полягає у сприянні виникнення в людини стійкості й незалежності від безпосереднього впливу середовища, а це робить її певною мірою творцем і самої себе, і того світу, в якому вона живе. Особистість, за О.В.Лебедєвим, – це індивід, який посідає певне місце у товаристві людей і виконує в ньому певну роль, є суб'єктом активної діяльності, носієм свідомості і самосвідомості, який володіє світоглядом, досяг розуміння своїх соціальних функцій, свого місця у світі, осмислення себе як суб'єкта історичної творчості, своїх прав і обов'язків, етичних і естетичних норм пізнання і їх реалізації в докільлі. Кожний індивід, зауважує вчений, формується як особистість тільки у спілкуванні з іншими людьми в різних видах діяльності, в оволодінні ним суспільними формами свідомості і поведінки, яких набуває у процесі навчання, виховання і взаємодії [331, с.7].

Отже, підсумуємо розглянуті погляди вчених щодо визначення понять, пов'язаних з особистістю. Особистість – це стійка система соціально значущих рис людини, зумовлених її включеністю до системи суспільних відносин і сформованих у процесі спільної діяльності і спілкування з іншими людьми [293, с.235]. Людина – це багатогранне й багатоякісне явище. Вона є продуктом суспільних відносин, природна істота, суб'єкт суспільно-історичної діяльності і культури, творець власного життя. Поняття «людина» виражає загальнородові риси, що властиві людському індивіду, вказує на її приналежність до людського роду. «Індивід» визначає людину як представника людського роду, що належить одночасно і природі, і людському суспільству, що відповідно фіксується поняттями «організм» і «особистість».

Якщо перше з них визначає сукупність біологічних властивостей людини, то друге характеризує її соціальний, конкретно-історичний вигляд. «Індивідуальність» розкриває людину як цілісну істоту в єдності її одиничних і загальних, природних і соціальних властивостей і тому визначає її як конкретного індивіда [481, с.30-31]. Індивідуальності, як зазначає І.І.Резвицький, властиве власне буття, в якому одиничне й загальне, природне і соціальне взаємодіють, зливаються в єдине, в «самість». Індивідуальність існує не поряд з особистістю, а як одна із її властивостей. Індивідуальне «Я» є центром особистості, її внутрішнім ядром [481, с.32-33]. Як слушно зауважив Б.Г.Ананьєв, якщо особистість – «вершина» всієї структури людських властивостей, то індивідуальність – це «глибина» особистості і суб'єкта діяльності [17, с.329].

В усіх трактуваннях феномена «особистість» учені виокремлюють такі ознаки: цілісність, системність (О.М.Леонт'єв), творча спрямованість (С.Л.Рубінштейн), індивідуальна неповторність і унікальність (Дж.Гилфорд), усвідомлення свого «Я» (Л.С.Виготський), наявність свідомості (Г.С.Костюк, К.К.Платонов), самосвідомості (У.Джеймс, Г.С.Костюк), ставлень (В.М.М'ясищев), суспільних відносин (Б.Г.Ананьєв), настанов (Д.Н.Узнадзе), позицій та мотивів (Л.І.Божович), соціалізація індивіда (Л.І.Анциферова).

У сучасній парадигмі освіти особистість дитини обґрунтовується як найвища цінність, самоціль суспільства, причина і критерій усіх соціально-економічних перетворень, а отже, суб'єкт і мета навчання і виховання [204, с.627]. В основі її розвитку лежить відкрита, об'єктивно й закономірно взаємодіюча система: «дитина – її самоактивність – соціальне середовище» [204, с.628]. Категорія «особистість» виступає провідною в модернізації дошкільної освіти, розкриває сенс особистісно зорієнтованої її моделі, привертає увагу педагога до дитини як цінності, заради якої здійснюється розвиток суспільства, трансформуються та реформуються всі освітні ланки. По суті, особистістю позначають здатність дитини до самовизначення (в дошкільному віці вона лише зароджується, проте знаходить своє

відображення в різних життєвих аспектах дитини), активного прояву ціннісного ставлення до світу та самої себе [289, с.134]. Розвиток особистості є становленням свого роду «єдиномножинності», що містить чотири основні форми суб'єктивності: дитина виступає суб'єктом вітального ставлення до світу, суб'єктом предметного ставлення, суб'єктом спілкування та суб'єктом самосвідомості (П.О.Флоренський) [289, с.136]. Розвиваючись як особистість, дошкільник розкриває власну природу, привласнює і створює предмети культури, знаходить коло значущих для себе людей, стає предметом власної уваги.

1.2.2. Сутність особистісно зорієнтованого підходу до формування мовленнєвої особистості дитини. У зв'язку з розумінням виховання й навчання як суб'єкт-суб'єктного процесу на початку 80-х років ХХ століття у науковий обіг було введено поняття особистісного підходу, що передбачав допомогу дитині в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті її можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих якостей, таких як самовизначення, самореалізації та самоствердження (О.Г.Асмолов, К.О.Абульханова-Славська, І.Д.Бех, В.В.Давидов, І.С.Кон, О.М.Пехота, В.О.Сухомлинський та ін.). Особистісний підхід, за О. М.Пехотою, це певний методологічний інструментарій, розробка якого має спиратися на синтез здобутих психологічною та педагогічною наукою закономірностей будови, функціонування та розвитку особистості. На погляд ученої, підґрунтям особистісного підходу є сукупність вихідних концептуальних положень, цільових настанов, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують гармонійний розвиток особистості в умовах системи освіти [450].

На підставі різнобічного вивчення літератури з'ясовано, що особистісний підхід трактується науковцями як послідовне ставлення педагога до дитини як особистості, самосвідомого відповідального суб'єкта

навчально-виховної взаємодії. Учені (Л.І.Божович, К.К.Платонов) зауважують, що згідно з особистісним підходом є потреба розглядати розвиток особистості дитини в контексті загальної структури особистості і тієї функції, яку вони виконують у процесі взаємодії дитини з довкіллям. За К.К.Платоновим, становлення і реалізація особистісного підходу мають базуватися на науковому уявленні про особистість та її структуру, в контексті якої і стає можливим цілісний розгляд окремих психічних функцій, процесів, властивостей. Кожна людина, вступаючи у взаємовідносини з іншими людьми, відображає цих людей не лише як об'єктів свого впливу, але і як суб'єктів їхніх свідомих цілеспрямованих впливів на неї. Об'єктивно це означає, що кожний із тих, хто вступає у взаємовідносини, віддзеркалює іншу людину як особистість, оскільки особистість – це і є людина, як носій свідомості [454, с.190]. Особистісний підхід, за словами К.К.Платонова, - це підхід, який ураховує всю індивідуальну динамічну функціональну структуру певної конкретної особистості; це розуміння людини і її діяльності; будь-який процес, стан чи властивість особистості, що проявляються в діяльності, а отже, і сама ця діяльність, і її елементи – дії і вчинки – не можуть підлягати аналізу без урахування особистісної їх зумовленості [454, с.198]. На переконання І.С.Кона, особистісний підхід у навчально-виховній роботі полягає не лише у врахуванні індивідуальних особливостей дітей, які відрізняються один від одного, а передусім у послідовному ставленні до кожного з них як до особистості, як до відповідального і самоусвідомлюваного суб'єкта діяльності [285, с. 125-140].

Отже, особистісний підхід центрований на дитині. Джордж Дьюї наголошував на тому, що «дитина – центр, початок і кінець усього. Її особистість і характер є найважливішими за зміст навчання. Знання не одержуються ззовні, учіння є активним процесом, що засноване на внутрішній органічній асиміляції. Не програма, а дитина повинна визначати кількість і якість навчання» [603, с.144].

Значним внеском у розробку особистісного підходу є положення Л.С.Виготського про «зону найближчого розвитку», відповідно до якої тільки те навчання є ефективним, яке «випереджає розвиток», при цьому виявляє можливості дитини вирішити за участю педагога ті завдання, які вона виконати самотійно не спроможна [144, с.34]. За словами вченого, одним із способів ефективного навчання є саме особистісний підхід, що передбачає творчість і співробітництво педагога й дитини. Зона найближчого розвитку досягається дитиною у співробітництві з дорослим: «Будь-яка можливість переходу дитини від того, що вона вміє робити самотійно, до того, що вміє робити у співробітництві, й виявляється чуттєвим симптомом, що характеризує динаміку розвитку й успішності розумової діяльності дитини. Вона вповні збігається із зоною її найближчого розвитку» [145, с.124]. У цьому зв'язку важливим є те, що дорослий виступає для дитини не лише як носій засобів і способів діяльності, але і як реальне уособлення тих мотиваційних і смислових рівнів, до яких з часом може піднятися дитина. За словами О.Є.Смирнової, власна мотивація дитини, як і будь-яка психічна функція, виявляє себе двічі: спочатку в зоні найближчого розвитку, а надалі стає внутрішнім власним ставленням дитини до дійсності [534, с.26].

Отже, розвиток особистості відбувається в результаті різнобічної взаємодії дитини з іншими людьми: у спілкуванні, спільній діяльності. У цьому контексті заслуговує уваги підхід І.Д.Беха до розуміння особистісного підходу. За словами вченого, особистісний підхід - це базова ціннісна орієнтація педагога, що визначає його позицію у взаємодії з кожним учнем і колективом і передбачає допомогу дитині в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті її можливостей [204, с.625].

У другій половині ХХ століття в науковий обіг педагогіки було введено поняття «особистісно зорієнтований підхід» (М.І.Алексеев, Г.О.Балл, І.Д.Бех, А.М.Бойко, Є.В.Бондаревська, С.У.Гончаренко, С.В.Кульневич, О. М.Пехота, С. І.Подмазін, О.Я.Савченко, В.В.Серіков, О.В.Сухомлинська, І. С.Якиманська та ін.), який усталився на початку ХХІ століття як один із

провідних методологічних підходів у розвитку, вихованні і навчанні підростаючого покоління. Особистісно зорієнтований підхід до виховання – це новий тип виховання, що розвивається в постіндустріальному суспільстві, сутність якого полягає в подоланні суперечності між вихованням «для всіх» і вихованням «для кожного» на основі звернення до особистості, її індивідуальної свідомості, життєвого досвіду, індивідуального творчого потенціалу. Особистісно зорієнтований підхід у вихованні, навчанні й розвитку особистості – це один із провідних методологічних підходів сьогодення, який передбачає звернення до універсалу соціально-гуманітарних наук і спирається на фундаментальні філософські, психологічні ідеї про людину і процеси її індивідуально-особистісного розвитку, виховання як ціннісно породжувальний процес, виховний простір як проєкцію світу дитинства тощо [204, с.625].

Досить слушними, на нашу думку, є погляди І.Д.Беха щодо методології особистісно зорієнтованого підходу, особливості якого полягають у тому, що означений підхід орієнтує педагогів на дитину як головну цінність і мету виховання; підтримує і розвиває суб'єктні властивості й індивідуальність дитини (особистісний підхід); породжує в дітей особистісні смисли навчання та життя, вводить їх у світ культури (культурологічний підхід); стимулює творчий потенціал особистості (діяльнісний підхід) та ін.. [204, с.626]. З цього випливає, що особистісно зорієнтований підхід за своєю сутністю передбачає звернення педагогів до культурологічного й діяльнісного підходів з урахуванням провідного методологічного принципу – дитиноцентризму. Особистісно зорієнтований підхід розглядається вченими (І.Д.Бех, В.Г.Кремень, О. М.Пехота, С. І.Подмазін, А.В.Хуторської, І. С.Якиманська та ін.) як методологія особистісно зорієнтованої освіти, що визначає її сутність як соціально-педагогічного феномена, визначає та зумовлює її своєрідність [427; 447; 680].

С. У.Гончаренко, характеризуючи особливості особистісно зорієнтованого підходу, зауважує, що досліджуваний феномен означає

послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії; означений підхід є базовою ціннісною орієнтацією педагога, що зумовлює стиль його взаємодії з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу [169, с.335].

У контексті особистісно зорієнтованого підходу, особистість – це дитина, яка має свою життєву історію, інтегровану в певному культурному середовищі, якій властиві суб'єктивність та індивідуальна самобутність, самореалізація, саморозвиток, пошук сенсу і власної індивідуальності [98, с.45]. Зауважимо, що означений підхід актуалізує два кардинальних положення: 1) особистість як педагогічна категорія, відображуючи специфічну сферу освіти й розвитку людини, виступає його специфічною метою; 2) людина, яка повинна оволодівати як досвідом здобуття знань, способів вирішення пізнавальних і практичних задач, творчим досвідом, так і досвідом «бути особистістю», тобто досвідом виконання специфічних особистісних функцій, в основі яких виступає метадіяльність, своєрідний внутрішній план діяльності [522,с.40].

Отже, особистісно зорієнтований підхід характеризується подвійною спрямованістю: з позиції дорослого й з позиції дитини. Так, з одного боку, він розглядається як суб'єктно зорієнтована організація і керування навчальною діяльністю дитини за умови вирішення нею спеціально організованих завдань, які розкривають не тільки предметну й комунікативну компетентність того, хто навчається, але й її саму як особистість [232]. З іншого боку, специфіка навчальної діяльності полягає в тому, що вона спрямована на розвиток і саморозвиток суб'єкта цієї діяльності - дитини [674].

Аналіз досліджень із проблеми особистісно зорієнтованого підходу дозволив виокремити такі його варіативні концепції: людиноцентрований підхід до освіти (К.Роджерс), психолого-дидактична концепція, заснована на принципі суб'єктності (І.С.Якіманська), позиційно-дидактична концепція

(В.В.Серіков), культурологічна концепція (Є.В.Бондаревська) та ін., які за своєю сутністю не суперечать один одному, хоча й мають певні відмінності.

С.В.Кульневичем визначено компоненти змісту особистісно зорієнтованого навчання й виховання, а саме: аксіологічний (передбачає введення дитини у світ цінностей і надання допомоги у виборі особистісно-значущої системи ціннісних орієнтацій, особистісних смислів), когнітивний (забезпечує дітей науковими знаннями про людину, культуру, історію, природу, ноосферу як основи духовного розвитку), діяльнісно-творчий (передбачає формування і розвиток у дітей різноманітних способів діяльності, творчих здатностей, необхідних для самореалізації особистості в пізнанні, праці та інших видах діяльності), особистісний (забезпечує пізнання себе, розвиток рефлексивної здатності, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, життєвого самовизначення, формує особистісну позицію) [324, с.45].

За словами С.І.Подмазіна, сутністю освітнього процесу відповідно до особистісно зорієнтованого підходу, є створення умов для освіти особистості – формування «образу-себе-в-бутті» і його ключових складових: «Образ Я», «образ Світу», «образ Я у Світі» в їх цілісності. Це розкриття й максимальний розвиток усіх істотних сил людини, її здатностей та інтересів, створення умов для самореалізації особистості в умовах певного соціуму й культури. При цьому, як зауважує С.І.Подмазін, проявляється специфічна якість «суб'єктності» у сфері проявів вітальних, предметних, комунікативних ставлень людини до світу і самоставлення суб'єкта (рефлексія, самовизначення) [459, с.141].

Визначальним для особистісно зорієнтованого виховання, на думку І.Д.Беха, є соціокультурний діалог у системі «педагог-дитина» на основі її розуміння, прийняття і визнання. Учений наголошував на культивуванні таких ситуацій, у яких стосунки з дітьми будуються на врахуванні їхньої гідності і права бути особистістю [57, с.197]. Мовленнєве висловлювання як одиниця будь-якої комунікативної ситуації, на переконання вченого, повинно

мати особистісний компонент. Це означає, що і вихователь, і вихованець повинні висловлювати не тільки предметну думку, а й виявляти своє оцінне ставлення до неї [57, с.165].

Застосовуючи особистісно зорієнтований підхід до формування мовленнєвої особистості дошкільника, було враховано визначені І.Д.Бехом закономірності функціонування і розвитку особистості, які насамперед стосуються мовленнєвого розвитку дитини: ефект «зігріваючого сяння успіху»; мова не лише засіб розуміння інших, а й засіб розуміння себе; забезпечення піднесено емоційного стану дитини, що сприяє інтелектуально-мисленнєвій активності, розвитку комунікативних якостей особистості, яка постійно стверджує себе в мовленнєвих проявах своїх почуттів, намірів через індивідуальне сприйняття, розуміння та вербальне відтворення докільця [57, с.29].

Отже, особистісно зорієнтований підхід до формування мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку розуміємо як спільну діяльність вихователя і дитини, спрямовану на засвоєння дитиною мовленнєвих знань, умінь і навичок, оволодіння нею способами мовленнєвої діяльності; спрямованість мовленнєвої діяльності на усвідомлення дитиною себе особистістю, неповторною індивідуальністю; виявлення й розкриття її потенційних мовленнєвих можливостей і здібностей; становлення її самооцінки, мовної самосвідомості, самовизначення і самоствавлення у процесі навчально-мовленнєвої та художньо-мовленнєвої діяльності.

1.3. Культурологічний підхід у формуванні мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку

Одним із методологічних концептів формування мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку було обрано культурологічний підхід, оскільки культура існує тільки у взаємодії з людиною, а освіта є соціальним

інститутом, провідна функція якого полягає у відтворенні культури в людині заради її подальшого власного відтворення в культурі.

Культурологічний підхід як методологічний принцип схарактеризовано в роботах Г.О.Балла, М.М.Бахтіна, І.Д.Беха, Є.В.Бондаревської, В.М.Гриньової, О.Я.Савченко та ін.. Методологічним підґрунтям культурологічного підходу є діалогова концепція культури як антропологічного феномена М.М.Бахтіна - В.С.Біблера. М.М.Бахтін розглядав культурологічне сприйняття людського буття, життя людини у хронотопі (простір – час) культури. Культура існує як спілкування між минулим, теперішнім і майбутнім культурами, як діалог різних культур, форма вибору особистістю свого сенсу життя [46]. Отже, культурологічний підхід визначає пріоритети навчально-виховної роботи у процесі формування особистості як «людини-культури»: 1) людина є суб'єктом культури, власного життя й індивідуального розвитку; 2) освіта - це культурно-розвивальне середовище, в якому розвивається особистість; 3) творчість і діалог - це способи існування і саморозвитку людини в культурно-освітньому просторі [101].

За Є.В.Бондаревською, культурологічний підхід визнає «епіцентром людину, яка пізнає і творить культуру шляхом діалогічного спілкування, творення творів та індивідуальної і колективної творчості; забезпечує особистісно-смісловий розвиток дитини, підтримує індивідуальність, унікальність і неповторність кожної дитячої особистості, спираючись на її здатність до самозміни і культурного саморозвитку» [97, с.49]. Задля забезпечення сходження людини до загальнолюдських цінностей та ідеалів культури, вчена вважає, що освіта повинна бути культуровідповідною. Основним методом її проектування і розвитку повинен стати культурологічний підхід, який передбачає повернення всіх компонентів освіти до культури й людини як її творця і суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку. За вченою, в образі людини віддзеркалюються природні її особливості (здоров'я, здатність мислити, діяти, відчувати), соціальні

властивості (бути громадянином, працівником), властивості як суб'єкта культури (гуманність, духовність, свобода, творчість). Тому в роботах Є.В.Бондаревської відбувається заміна поняття «особистість» поняттям «людина культури», якою є: 1) вільна особистість, здатна до самовизначення у світі культури; 2) гуманна особистість; 3) духовна особистість; 4) творча особистість [97, с.11]. Розкриття можливостей і здатностей особистості дитини вчена вбачає в особистісному присвоєнні базових цінностей культури. Як бачимо, в основі концепції Є.В.Бондаревської лежить принцип культуродоцільності, що забезпечує ставлення до дитини як суб'єкта життя, який здатний до культурного саморозвитку; ставлення до педагога як посередника між дитиною і культурою; ставлення до освіти як до культурного процесу [100, с.41-46]. За вченою, культурологічний підхід – це сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз сфери освіти крізь призму системотвірних культурологічних понять [101]. У нашому випадку – це культура – людина – особистість – мовна особистість – мовленнєва особистість.

Оцінюючи позитивно концепцію культурологічного розвитку особистості, не можна не зауважити її певну однобічну спрямованість особистісної орієнтації дитини на культуру, формування її як «дитина культури». Водночас позитивним у концепції Є.В.Бондаревської є, на наш погляд, звернення до культурологічного підходу в розвитку і формуванні особистості дитини.

Культурологічний підхід у розумінні В.В.Гури, - це таке бачення людини крізь призму поняття культури, яке дозволяє розглядати людину в навчально-виховній діяльності як вільну, активну індивідуальність, що здатна до самодетермінації у процесі спілкування з іншими особистостями, культурами, як у межах сьогоденного життєвого світу особистості, так і в інших епохах. У логіці культурологічного підходу, зауважує науковець, різноманітні аспекти сутності людини як суб'єкта культури – свідомість,

духовність, моральність, творчість і т.ін. – не проектується в якійсь одній моделі чи теорії, а розуміються як грані цілісної культурної людини [184].

В основу культурологічного підходу покладено діаду «людина – культура», а культурне буття розглядається як діяльнісне існування людини в довкіллі – «опредмечування», «зовнішня активність», «відчуження» (у спотворених соціальних умовах життєдіяльності), а також як зворотний процес не менш активного «розпредмечування», «засвоєння та привласнення», «інтеріоризації» продуктів та результатів попереднього активництва, зокрема власних людських здатностей або самої людської природи. Діяльність та здатність до діяльності – предметного перетворення світу – розглядається як сутність культурного буття. Відповідно до діяльнісного розуміння культури сутність є предметною активністю людини як своєрідний тигель людського досвіду, в загальноперетворювальній здатності якого все історичне й людське особливе переплавляється в культурну універсальність «нової», «належної» людини - особистості та «нового», позанаціонального суспільства [64, с.68].

Отже, культурологічний підхід є підґрунтям формування мовленнєвої особистості дошкільника засобами рідної української мови і передбачає залучення особистості дитини до національної культури, усвідомлення нею національно-культурного компонента мовних одиниць різних рівнів.

Зауважимо, що взаємозв'язок понять «культура – соціум – освіта – людина – мова – особистість» спонукало звернутися до методології культуровідповідності формування і становлення мовно/мовленнєвої особистості в соціокультурному освітньому просторі. У цьому аспекті виникає необхідність насамперед розглянути ключове поняття означеного підходу «культура» та її місце в соціумі.

1.3.1. Співвідношення понять «культура – особистість – мова – мовна особистість». Зазначимо, що впродовж віків слово «культура» вживалося в різних, подекуди протилежних і несумісних значеннях. Аналіз

наукового фонду джерел з означеної проблеми засвідчив наявність близько 500 дефініцій цього поняття, яке розглядається науковцями з різних позицій, зокрема: культура як цілісний системний погляд на речі, здатність бачити в багатоманітності взаємопов'язаних елементів специфічні утворення, а також як спосіб діяльності людини, що складається із двох меж (продукт і технологія), і трьох нашарувань (матеріальна, духовна й художня культура) (М.С.Каган) [256]; сукупність специфічних засобів і механізмів, завдяки яким стимулюється, програмується, регулюється, реалізується й фізично забезпечується і відтворюється діяльність людей (Е.С.Маркарян) [325]; сукупність інформації, набутої позаспадковисто, способів її організації і зберігання (Ю.М.Лотман) [362]. У термінологічних словниках «культура» визначається насамперед як система програм людської діяльності, поведінки і спілкування людини для зміни та вдосконалення суспільного життя в усіх його основних виявах; як особливий аспект життя суспільства в царині здійснення людської діяльності, як показник відмінності людського життя від життя тваринного світу [204, с.439]. Як бачимо, у змісті слова «культура» етимологічно проявляється смислова дистрибуція терміна у вигляді таких її компонентів: людина, діяльність, творчість, суспільство.

Культура як цілісна система представлена двома блоками взаємопов'язаних універсалій: 1) культура фіксує найбільш загальні, атрибутивні характеристики об'єктів, що включаються в людську діяльність – простір, час, рух, річ, кількість, якість, міра, зміст, причина, випадковість, необхідність, відношення тощо; 2) фіксує визначення людини як суб'єкта діяльності, структури його спілкування, взаємовідносини; ставлення людини до інших людей і суспільства в цілому, до цілей і цінностей соціального життя: людина, суспільство, свідомість, добро, зло, краса, віра, надія, обов'язок, совість, справедливість, свобода тощо. Означені блоки універсалій взаємно корелюють, що виражає зв'язки між об'єкт-об'єктними і суб'єкт-суб'єктними взаєминами людської життєдіяльності. Ці зв'язки універсалій (людини і культури) виявляються в усіх сферах культури, а саме: в побутовій і

літературній мові, мовленні, феноменах моралі й естетичного досвіду, релігійних, художніх, правових і політичних поглядах людини [204, с.439].

Учені (В.С.Біблер, М.С.Каган, Л.Н.Коган, Е.С.Маркарян, В.М.Межуєв, В.М.Соколов та ін.) пов'язують культуру зі змінюванням самої людини, її становленням як творчої індивідуальності [62]. На їхній погляд, стрижневим у змісті поняття «культура» є не речі, а людина, її місце і роль у світі, соціумі, оскільки людина є мірою всіх речей [305, с.567].

Отже, культура – це насамперед система цінностей суспільства, оскільки: 1) в ній концентруються всі результати морально-духовної діяльності суспільства; 2) є найбільш стійкою, фундаментальною структурою суспільної свідомості; 3) пронизує всю культуру суспільства і культуру його соціальних груп; 4) визначає тональність усієї культури, зумовлюючи вибірковий підхід як до знову створених творів духу, так і до цінностей, створених у минулому народі чи цінностей іншої «чужої» культури [227, с.170]. Учені розглядають культуру в динаміці – не тільки як готову сукупність результатів людської життєдіяльності, але й як історично зумовлений спосіб ставлення людини до всього довкілля, зокрема й до себе [64, с.68]. Як соціальний індивід людина є творенням культури, водночас культура є творцем людини.

Діаду «культура – особистість» досліджували такі вчені, як Г.С.Батищев, В.С.Біблер, Е.В.Ільєнков, М.С.Каган, Е.С.Маркарян, П.О.Флоренський та ін.. Взаємовплив культури й особистості проявляється в таких культурних функціях: пізнавальній (містить гносеологічні й онтологічні компоненти картини світу), сігніфікативній (позначення людиною пізнаних явищ і дій (фізичних, розумових і емоціональних)), інструментальній (створення і реформування довкілля), інкультурації (процес оволодіння людиною етнокультурним досвідом свого минулого і/чи іншого народу), нормативній (створення системи засобів організації колективного життя), комунікативній (процес передання-отримання етнокультурної інформації між членами суспільства) і т.ін. [507, с.155].

Розуміння «культури» в широкому значенні охоплює світ особистості, що виражений у мові, мовленні, її символах і уявленнях людини [471, с.25]. Уявлення про світ і стандарти поведінки, що реалізуються у повсякденних діях, зумовлюються рідною для їх носіїв мовою і культурою. Народжена дитина потрапляє в певне людське середовище зі своєю сформованою культурою, вона залучається до культури зусиллями свого безпосереднього оточення, тим самим у дитини формується свій духовний світ – моральні уявлення, погляди, стереотипи поведінки і самовираження, естетичні смаки, вона оволодіває рідною (національною) мовою. Культура стає способом «олюднення» людини, тобто культурація формує людську індивідуальність, поєднуючи, з одного боку, особливості самої культури, з іншого, - передбачаючи можливість вибору тих цінностей, які певний індивід засвоює. Отже, засвоєння культури відбувається через рідну мову [471, с.27-28]. У цьому науковці вбачають зв'язок культури і мовної особистості.

Мовна особистість, як зауважує Є.П. Голобородько, формується мовою, насамперед рідною, за допомогою якої людина здобула перші відомості про довкілля і про закони, що керують його розвитком. Тобто мовець стане мовною особистістю тоді, коли він пізнає національну психологію, культуру й етнографію народу, мовою якого він розмовляє, і коли знання ці будуть органічно пов'язані з його життєвою і розумовою діяльністю. За словами вченої, чим повніше мовлення виражає думку людини, живі і щирі її почуття, чим виразніше в ньому виявляється небайдужість людини до власного мовлення, тим більше гарантій, що в такої людини знання мови, високий рівень мовленнєвої культури і культури спілкування перейде в майстерне володіння рідною мовою. Лише на цій підставі може сформуватися мовна особистість [162].

Отже, мовна особистість існує у просторі культури, відображеної в мові, у формах суспільної свідомості на різних рівнях, у стереотипах поведінки і в нормах, у предметах матеріальної культури. Мова й культура – є важливими компонентами не лише окремої мовної особистості, але й етносу

загалом, при цьому особистість і етнос корелюють, взаємодоповнюючи й зумовлюючи один одного.

Проблема співвідношення особистості, мови, культури та етносу висвітлюється у працях багатьох учених (В.А.Аврорін, І.Бодуен де Куртене, Ф.І.Буслаєв, Є.М.Верещагін, В.Г.Костомаров, І.І.Огієнко, В.З.Панфілов, О.О.Потебня, Е.Сепір, І.І.Срезневський, Б.Уорф, Л.В.Щерба та ін.). Е.Сепір наголошував на тому, що «зміст будь-якої культури виражається тільки за допомогою мови», оскільки саме вона є необхідним компонентом культури, її акумулятором, носієм і виразником [518, с.223,226]. У працях В.фон Гумбольдта досить чітко прослідковується зв'язок тріади «особистість – мова – культура»: «мова знаходиться між людиною і внутрішнім і зовнішнім образом природи, що на неї впливають... Кожна мова навколо народу, якому вона належить, описує коло, за межі якого можна вийти, якщо тільки вступиш до іншого кола» [182, с.81]. Як бачимо, вчений розумів під колом соціокультурний простір.

Отже, у визначенні сутності культури вчені насамперед звертають увагу на її генетичні й функціональні зв'язки з мовною і мовленнєвою діяльністю. Так, Е.Бенвеніст між мовою як знаковою системою і символікою культури вбачає певну спільність: конвенціональну природу символізму, який, за його словами, є засобом живого зв'язку у тріаді «людина – мова – культура» [55, с.32]. Через мову, як зазначає Е.Бенвеніст, людина засвоює культуру, захоплює її і перетворює. І як кожна мова, так і кожна культура використовує специфічний апарат символів, завдяки якому пізнається відповідне суспільство. Розмаїття мов, культур, їх зміни свідчать про конвенціональну природу символізму, який надає їм форми. Врешті-решт саме символ установлює цей живий зв'язок між людиною, мовою і культурою [55, с.32].

Г.П.Нещименко, порівнюючи системи мови й культури, дійшов висновку, що:

- обидва феномени (мова й культура) є автономними, водночас взаємопов'язаними і взаємодіючими системами, що співвідносяться з мисленням і комунікацією;

- обидві системи мають комплексний характер, натомість знакові системи мови є ізофункціональними, однорідними, а знакові системи, що використовуються в культурі, є різноманітними й неоднорідними, тому можна говорити про гомогенність мовної системи і гетерогенність культури;

- обидва феномени пов'язані з мисленням, проте функціонально цей зв'язок різний: в мові переважає комунікативна функція (настанова на масового адресата), а в культурі естетична функція (більш цінна елітарність);

- і в мові, і в культурі діє схожа комунікативна ланка: є генератор, що породжує текст, існують канали комунікативного зв'язку, є фінальний пункт (адресат чи комунікант) [411]. Науковець розглядав проблему взаємовідношень мови й культури у двох ракурсах. Ракурс «мова – культура» передбачає виявлення специфічних особливостей знакової системи, що дозволяють їй бути оптимальним засобом трансляції досягнень духовної культури. Учений наголошував на тому, що мова – це універсальна система, що здатна до саморозвитку; «гнучка стабільність» мовної системи дозволяє сприймати результати духовного засвоєння дійсності наступними поколіннями соціуму; внутрішня компактність мови дозволяє передавати максимум семантичної ємності; мова є унікальним засобом трансляції культури. Ракурс «культура – мова» зорієнтований на виявлення зворотного зв'язку [411]. Мова є культурним предметом, вона включена в культуру, але оскільки культура відображається в текстах, то й культура включена до мови. На думку Є.Ф.Тарасова, ідеальне є пов'язуючою ланкою культури й мови, оскільки ідеальне, що породжено в предметній діяльності, починає використовуватись у спілкуванні, а отже, передається мові для забезпечення комунікації мовців [561, с.109-110]. Отже, акумулятором, носієм і виразником, «обов'язковою передумовою розвитку культури загалом є мова і зміст будь-якої культури виражається за допомогою мови» [518, с.223-226].

Виходячи з цього, вчені пропонують вивчати мову у зв'язку з «культурними зонами». За Ю.І.Пассовим, факти мови – це факти культури, що «є для людини цінністю, набувають соціально людського й культурного значення, пов'язуються з пізнавальним і вольовим аспектами її індивідуальності, визначають її мотивацію, світобачення, моральні настанови, є основою її духовної свободи і розвитку творчих сил, орієнтирами її діяльності» [432, с.58].

Отже, мова є призмою, крізь яку дивляться на світ. Особистість - мова – мислення – культура не функціонують один без одного. Мова є своєрідною матеріальною основою для створення цінностей, засобом вираження і відображення культури, мова є включеною в культуру, оскільки будь-яке явище культури тільки тоді входить у свідомість особистості, коли фіксується в мові, тобто одержує номінацію і сигніфікацію. Мова виступає як реалізована внутрішня форма вираження культури. За формулою Е.Сепіра, «культура є тим, що певне суспільство робить і думає, а мова є тим, як воно думає» [518, с.193].

Загальновідомо, що тільки крізь мову відбувається процес привласнення тієї чи тієї національної культури. Особливості національної мови і культури, на базі яких формується мовна особистість, складають позачасову, інваріантну частину структури мовної особистості. Отже, мова є своєрідним кодом культури, поєднувальною ланкою між особистістю, культурою і суспільством. Мова розглядається як духовне надбання народу, як феномен культури, культурно-історичне середовище, яке формує мовну особистість. «Мова є вмістищем знань, скарбницею культури, тому закріплює у своїх одиницях, насамперед у лексиці, історичний досвід народу, відображає його менталітет, забезпечує єдність культурної традиції» [677, с.5]. На думку С.Г.Воркачова, мова, культура й етнос нерозривно пов'язані між собою і утворюють середостіння особистості – місце поєднання її фізичного, духовного й соціального «Я» [136, с.71]. У цьому зв'язку йдеться про національну культуру, яку вчені (О.О.Бороноєв, В.М.Павленко)

розуміють як систему певних матеріальних і духовних цінностей, сукупність форм діяльності, які є характерними для конкретного народу чи етносу [103, с.63]. І.Д.Бех звертає увагу на той факт, що вже з перших хвилин перебування у навчально-виховному закладі необхідно долучати дитину до національної культури, до народних промислів, народних ідеалів і мистецтва, системи національних цінностей [58, с.73]. Саме в контексті певної культури відбувається становлення мовної особистості, пошук «своїх» цінностей, прилучення до традицій. У кожній національній культурі є свої традиції, звичаї, обряди, що передаються з покоління в покоління.

Усе, що пов'язане з національним характером і національною культурою, має тільки один часовий простір – історичний, національне завжди діахронне. Тому природно, що всі роздуми про національний характер спираються лише на історію. Історичне ж у структурі мовної особистості збігається з інваріантною її частиною, тому, на погляд Ю.М. Караулова, поняття «історичне», «інваріантне», і «національне» стосовно мовної особистості не є тотожними. Учений зазначає, що трактування національних рис у синхронному аспекті носять тенденціозний характер, а сама особистість постає у таких випадках у гіперболічно-гротексному освітленні [267, с.40]. За вченим, паралель між мовною особистістю і національним характером відсутня, проте між ними існує глибинна аналогія, і полягає вона в тому, що носієм національного початку в будь-якому випадку виступає відносно стійка в часі, тобто інваріантна в масштабі самої особистості, частина в її структурі, що є продуктом довготривалого історичного розвитку і об'єктом міжпоколінного передання досвіду. Як мова, а саме спільність мови, є ознакою етносу, так і інваріантна складова мовної особистості, за словами науковця, є частиною національного характеру. Мовна особистість не є ідентичною національному характеру, проте складові, компоненти, що співвідносяться з цим поняттям, визначають її певну наукову основу [267, с.46]. На твердження Ю.М.Караулова, національне пронизує всі рівні організації мовної особистості, на кожному з них знаходять своєрідну форму втілення, і

застиглий, статистичний і інваріантний характер національного у структурі мовної особистості відображається у мові як динамічна, історична її складова [267, с.42]. Національний характер визначається не тільки мовою, оскільки поряд із мовою одним із найважливіших ознак етносу є спільність культурних цінностей і традицій. Саме тому, як наголошує Ю.М.Караулов, мовну особистість слід співвідносити з культурою загалом, культурою загальнолюдською, тоді як національну мовну особистість співвідносять лише з національною культурою [267, с.47]. Як бачимо, мова й культура є найважливішими компонентами не лише окремої мовної особистості, але й етносу загалом, при цьому особистість і етнос не протиставляються, а корелюють, взаємодоповнюючи й зумовлюючи один одного. Отже, мова й культура в діалогічному взаємозв'язку є саме тією базою, на якій повинна формуватися мовленнєва особистість дитини старшого дошкільного віку, яка і є об'єктом започаткованого дослідження.

1.3.2. Дитяча субкультура як педагогічна категорія. Зауважимо, що розгляд поняття «культура» в методологічному сенсі дослідження був би не повним, якщо не розглянути такий його аспект, як «субкультура», що особливо важливо в руслі вікового періоду досліджуваних – дітей дошкільного віку. Субкультура, як складова культури, пов'язується з певним обмеженим простором, у якому проживає певне співтовариство, що вирізняється віковими, етнічними, релігійними особливостями, цінностями, звичаями, традиціями тощо, водночас об'єднане спільними інтересами, метою, настановами життєдіяльності. Традиції, звичаї тієї чи тієї людської спільноти, зразки, норми, вірування, засоби й цілі власної діяльності є важливими характеристиками субкультури людини, безпосереднім змістом її свідомості і поведінки. У цьому контексті діяльність людини завжди культурно зумовлена, має культурний зміст. Кожна складова цієї зумовленості і цього смислу – цілеспрямована на той чи той елемент людської діяльності культури [204, с.440]. Водночас І.А.Зязюн застерігає, що субкультура є

видовим поняттям, похідним від родового «культура» і означає культурну спільність з деякими особливими рисами та ознаками, виділеними з тієї чи тієї культури. Власне ж культура розуміється як дещо ціле, утримуючи в собі множину субкультур [204, с.441]. В.А.Петровський визначив субкультуру як сукупність норм, цінностей, уявлень і стереотипів поведінки традиційної культури, що інтерпретовані конкретним, відносно замкнутим суспільством; форму самоорганізації, спілкування і культурного життя в такому суспільстві; сукупність людей у відносно замкнутому суспільстві, які мають схоже розуміння соціокультурних норм і цінностей [446, с.34].

Відповідно до предмета започаткованого дослідження розглянемо поняття «дитяча субкультура». Відомо, що поведінка і стиль життя дорослої людини, ступінь її культурної ідентифікації здебільшого детермінуються «шаром дитячої свідомості» (В.В.Абраменкова, А.М.Богуш, І.С.Кон, Д.І.Фельдштейн та ін.). У період дитинства у дитини формуються нові структури людської діяльності, яка у відтворенні культури набуває рис самодіяльності, тобто зароджується культуротворча функція дитинства.

Учені (В.В.Абраменкова, А.М.Богуш, І.С.Кон, Д.О.Леонт'єв, Р.М.Чумічова та ін.) наголошують на тому, що з метою засвоєння національної культури свого народу дитина спочатку повинна чітко зорієнтуватись у просторі дитячої культури як частини загальної культури, тобто частини, що створюється самими дітьми як певний результат творчого характеру їхньої активної соціалізації. З огляду на це, науковцями (В.В.Абраменкова, Ю.А.Аркін, В.Т.Кудрявцев, А.В.Петровський, Р.М.Чумічова, Д.І.Фельдштейн) виокремлено категорію «дитяча субкультура». Так, А.В.Петровський розуміє дитячу субкультуру як культурний простір дитячого співтовариства, в яке входить кожна дитина. Вона складається із сукупності успадкованих кожним поколінням дітей мовних форм, смислів, настанов, способів спілкування, манери поведінки, що характерні для дитячого співтовариства в тій чи тій конкретно-історичній ситуації. Дитяча субкультура посідає особливе місце в загальнолюдській

культури. Змістом дитячої субкультури є не лише актуальні для культури загалом особливості поведінки і свідомості, але й соціокультурні інваріанти, наприклад, - архетипи колективного без свідомого чи історично успадковані загальні елементи дитячої поведінки, що зафіксовані в дитячому мовленні, мисленні, ігрових діях, фольклорі [446].

Дитяча субкультура (від лат. *sub* – под і *cultura* – виховання, розвиток) – це все, що створено людським суспільством для дітей і дітьми; смисловий простір цінностей, настанов, способів діяльності і форм спілкування, що здійснюються в дитячій спільноті в тій чи тій конкретно-історичній соціальній ситуації розвитку. Дитяча субкультура підпорядковується загальнолюдській культурі, водночас вона є відносною автономією, оскільки в будь-якому суспільстві діти мають свою мову, різні форми взаємодії, свої моральні регулятори поведінки, що є стійкими для кожного вікового рівня і які розвиваються незалежно від дорослих (В.В.Абраменкова) [1]. Дитяча субкультура надає дитині «експериментальний майданчик» для випробування себе, задає «зону варіативного розвитку» (В.В.Абраменкова, А.М.Богущ, Є.В.Бондаревська, Н.В.Гавриш, К.Л.Крутій, Н.І.Луцан, О.Я.Савченко та ін.).

І.С. Кон трактує дитячу субкультуру як автономну соціокультурну реальність, своєрідну субкультуру, що має власну мову, мовлення, структуру, функції, традиції і визначає три провідні підсистеми цієї культури: 1) дитяча гра; 2) дитячий фольклор і художня творчість; 3) мовлення, спілкування, комунікативна поведінка дітей [285, с.126]. Інший підхід у М.С. Кагана, який виокремлює в культурі дитинства два шари: один – культурні форми, створювані дорослими для дитини; другий – форми її власної діяльності. Творчість дорослих дозволяє дитині прилучитися до досягнень історії культури й через процеси засвоєння предметних образів стати культурною людиною. Таким чином, людина виявляється не тільки творцем культури, але й творцем власного життя, своєї особи. Конкретизуючи світ, розкладаючи його на предмети, пов'язані з культурою, людина тим самим через засвоєння

та привласнення предметів культури стає соціальною та культурною істотою [245, с.15 – 21].

Дитяча субкультура характеризується також створенням власного музичного й образотворчого мистецтва, усної художньої літератури, що відображують властиве віку бачення світу. У фольклорі інтегруються не лише слово, музика і рух як види мистецтва, але й моторно-руховий, психоемоційний, інтонаційний і вербальний комунікативний коди людини, що є найбільш важливим для формування мовленнєвої особистості дитини [254, с.29]. Дитина дошкільного віку залучається до однолітків через гру і форми культури, призначені для дітей (казки, мультфільми і т.ін.). У дитячій субкультурі відбувається розкриття і розвиток «Я» дитини крізь спілкування, засвоєння норм і правил мовленнєвої поведінки, визначається внутрішній світ дитини і створюються передумови для індивідуалізації, адаптації та інтеграції в соціумі. Субкультура дитинства є частиною культури, в якій функціонують певні правила поведінки, гри, символики, норми спілкування і взаємодії, власна мова і мовлення. К.Ламонт стверджував, що особистості людей не входять готовими в цей світ, а є продуктами культури і обставин, так само, як і спадковості. Дійсно, вже в ранньому віці в дитини закладаються основи її культури, зокрема і культури мовлення та спілкування. Маючи певну мовну базу, людина впродовж свого життя прагне до підвищення своєї культури. До цього її підштовхує бажання постійно відкривати для себе щось нове в докільлі [329, с.100]. Відповідно до «зони найближчого розвитку дитини» дорослі готують дитину до освоєння норм, цінностей, стереотипів певної культури, її самоутвердження в ній (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін). Саме дорослий є посередником між культурою і дитиною, й тому дитина розвивається як цілісна система взаємодії з дорослими (Ш.О.Амонашвілі, А.М.Богуш, Є.В.Бондаревська, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Н.В.Гавриш, К.Л.Крутій, В.А.Петровський, О.Я.Савченко, В.О.Сухомлинський та ін.). В.Т.Кудрявцев зазначає, що дитяча субкультура характеризується відповідним типом дитячо-дорослої спільноти й

домінуванням загальних моделей засвоєння культури. Спілкування дорослих з дитиною в період дитинства, за словами вченого, повинно спрямовуватися на залучення-узагальнення культури, в процесі чого дитина привласнює соціальні відносини [317; 318].

Зміст дитячої культури складають: народні ігри, дитячий фольклор, дитячий гумор, дитяча магія (замовляння), дитяче філософствування, дитяча словотворчість, створення прозивалок, релігійні уявлення [1, с.93]. Однією із важливих рис дитячої субкультури є наявність власного мовлення спілкування між дітьми, яка відрізняється особливою синтаксичною і лексичною будовою, образністю. На відміну від дорослого, дитина вільно експериментує з мовним матеріалом, відчуває сховану енергію слова, яка є в нормативному словнику; діти відшуковують смисли рідної мови, при цьому роблять його живим і предметним, пластичним, таким, що вбирає всі можливі відтінки значень (В.В.Абраменкова, К.І.Чуковський) [1, с.100].

В.В.Абраменкова виокремлює зону варіативного розвитку, яка, на відміну від зони найближчого розвитку, задається групою однолітків у процесі ігрової взаємодії і спілкування, при цьому знаковим стає не лише слово, а дії, рух, жест. Особистісним надбанням дитини в такому випадку стає не оволодіння однозначними науковими поняттями, а збагачення життєвих понять завдяки багатозначних міфологічних уявлень. Смысл зони варіативного розвитку для дитячої субкультури полягає в установленні зв'язку через власне мовлення, словотворчість, фольклор, міфологію, традиційну гру. Варіативність, самобуття змісту дитячої субкультури забезпечує, з одного боку, орієнтацію на загублені, забуті форми людської культури, а з іншого, - прогнозування нових шляхів її розвитку [1, с.122-123]. За словами Л.С.Виготського, необхідно не тільки «вращувати» культуру у психіку дитини, але й забезпечити «вращування» дитини в культуру [148]. Цей процес пов'язаний із самовизначенням дитини в просторі і часі культури, із засвоєнням нею способів, дій, цінностей, що «опредмечують» найпростіші знаряддя культури. Від дитини вимагається активна орієнтація і пошук

способів входження в нові системи: мова, мовлення, словотворчість, вільне експериментування з мовою [655, с.43].

Зауважимо, що саме дитяча субкультура є одним із вирішальних чинників формування мовленнєвої особистості дошкільника. Таким чином, взаємозв'язок понять у системі «людина – культура – особистість – мовна особистість – мовленнєва особистість» дає підстави визначити культурологічний підхід до організації дослідження формування мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку як один із провідних методологічних концептів, який дає можливість через систему культурних, духовних цінностей розкрити риси національного характеру, специфіку мовної і мовленнєвої особистості людини.

Спираючись на наявний науковий фонд із досліджуваної проблеми, вважаємо концептуально важливими для подальшого дослідження такі положення культурологічного підходу:

- формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника передбачає залучення його до культурних цінностей, оскільки розвиток культури та її вплив на людину відбувається лише в процесі включення особистості в соціокультурний простір, культурні цінності народу [199, с.150];

- формування мовленнєвої особистості дитини як суб'єкта культури, оскільки людина є творцем, зберігачем, посередником і користувачем культури [112, с.15];

- введення в дитячу субкультуру мовленнєвих режисерських та рольових ігор, які сприяють формуванню «образу Я» як мовленнєвої особистості дитини і виявляється в діалогічній взаємодії і персоніфікації дорослого й дитини;

- забезпечення переходу дитини зі світу дитинства в дорослий світ; із мовленнєвої особистості в мовну особистість;

- розвиток творчої мовленнєвої особистості дитини, її здатності до мовленнєвого самовираження, самореалізації, самоствавлення, самопізнання;

- забезпечення культурно-мовленнєвого середовища формування мовленнєвої особистості дитини і знаходження нею свого місця в культурі; залучення її до національних культурних цінностей українського народу.

З огляду на вищезазначене, культурологічний підхід у контексті формування мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку визначається як сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, що забезпечуватимуть творчий розвиток мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

1.4. Компетентнісний підхід у навчально-мовленнєвій діяльності дітей старшого дошкільного віку

1.4.1. Сутність понять «компетентність» і «компетенція». У другій половині ХХ століття в педагогічних науках усталився компетентнісний підхід до навчання підростаючого покоління як черговий етап модернізації змісту освіти відповідно до потреб сучасної економіки та цивілізації (Н.М.Бібік, Є.Д.Божович, В.О.Болотов, І.О.Зимняя, Д.І.Ізаренков, Н.В.Кузьміна, О.І.Локшина, А.К.Маркова, О.В.Овчарук, О.І.Пометун, О.Я.Савченко, А.В.Хуторської та ін.). У новій редакції Базового компонента дошкільної освіти визнано провідним в організації навчання дітей дошкільного віку компетентнісний підхід: «тобто спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення соціально закріпленого результату (заданої норми, вимог до розвиненості, навченості та вихованості дитини), що зумовлює необхідність чіткого визначення засвоєння дитиною змісту освітніх ліній (знає, обізнана, розуміє, вміє, усвідомлює, здатна, дотримується, застосовує, виявляє ставлення, оцінює), орієнтує освітян на цілісний і загальний розвиток дитини, підкреслює важливість закладання в дошкільному віці фундаменту для набуття у подальшому спеціальних знань та вмінь» [40, с.5].

Стрижневими поняттями компетентнісного підходу є «компетентність» і «компетенція», які до сьогодні не мають однозначного визначення і є предметом наукових дискусій. Розглянемо сутність цих понять.

Зазначимо, що найбільш уживаним у науковому обігу є феномен «компетентність». За словниковими джерелами, компетентність - це «1. особистісні можливості посадовця і його кваліфікація (знання, досвід), що дозволяють брати участь у розробці певного кола рішень чи вирішувати питання самому, завдяки наявності в нього певних знань і навичок; 2. рівень освіченості особистості, який визначається ступенем оволодіння теоретичними засобами пізнавальної чи практичної діяльності» [278, с.133], (від лат. *competens* - відповідний, здатний) – психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з довколишнім [659, с.203]; це: 1) міра відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності завдань, що ними виконуються [437, с.237]. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Компетентність у навчанні (лат.*competentia* – коло питань, в яких людина добре розуміється) набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища; це набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню молодої людини в життя сучасного суспільства; це інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь, навичок до формування і розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері [204, с.408].

Науковці розуміють компетентність таким чином: це володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній (В.В.Краєвський, А.В.Хуторської) [302,

с.9], сукупність відповідних знань, умінь та здібностей, адекватних та доступних для вирішення комунікативних завдань (О.В.Сидоренко) [523], самостійно реалізована здібність, що заснована на набутих знаннях дитини, її навчальному й життєвому досвіді, цінностях і схильностях, яка розвивається в пізнавальній діяльності й освітній практиці (А.В.Баранніков) [44, с.12], здібність до здійснення практичної діяльності, що вимагає наявності понятійної системи, і, як наслідок, розуміння, відповідного типу мислення, що дозволяє оперативно вирішувати проблеми й завдання (Д.А.Іванов) [243], реально-суб'єктивна категорія, що використовується для характеристики діяльності конкретної людини чи групи людей і свідчить про відповідність чи невідповідність означеній компетенції (Г.В.Бєленька) [61,с.11], інтелектуально й особистісно зумовлена соціально-професійна життєдіяльність людини, що ґрунтується на знаннях, компетенціях (І.О.Зимня) [236], здатність людини успішно виконувати певну діяльність, є характеристикою суб'єкта з професійного погляду (Н.М.Бібік) [65, с.48]. За Дж.Равеном, компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії у певній галузі, що включає знання, предметні навички, способи мислення, відповідальність за свої дії. Компетентність, за словами автора, містить комплекс компетенцій і використовує для їх визначення такі категорії, як «готовність», «здібність», психологічні характеристики «відповідальність», «впевненість», «довіра», «толерантність», що засвідчує інтегральний характер компетентності і її безпосередній зв'язок з потребами особистості [474, с.43]. В основі компетентності лежить глибока зацікавленість людини у здійсненні нею ціннісно зорієнтованої діяльності (Дж.Равен), інтегрований характер поєднання знань, умінь і навичок, що дозволяють ефективно розв'язувати певні проблеми і завдання в конкретному виді діяльності (О.І.Пометун) [461, с.18].

Заслуговує на увагу підхід І.Д.Бєха щодо визначення сутності поняття «компетентність», який учений розуміє насамперед як досвідченість суб'єкта

в певній галузі, а не як обізнаність, поінформованість суб'єкта в певній галузі. І.Д.Бех наголошує на тому, що «компетентність спонукається мотивом, який ґрунтується на прагненні самоствердження, переживанні почуття гідності та широкими соціальними мотивами; компетентність вищого рівня безпосередньо залежить від якості навчальних здобутків, які мають перетворитися на систему компетентностей суб'єкта. Лише власні наукові (теоретичні) надбання мають достатній потенціал для такої компетентності» [60, с.26-27]

Отже, компетентність можна розглядати як результат опанування компетенцій, це компетенції в дії, яку виконує конкретна людина, що дозволяє схарактеризувати її на поведінковому, особистісному, виконавському рівнях.

На думку В.І.Лугового, компетентність є інтегральною характеристикою особи, яка включає такі диференціальні компоненти: інструментальні; міжособистісні; системні, що характеризують «реалізаційну здатність людини», яка є ключовою для розуміння сутності компетентності. За словами вченого, така специфічна особистісна характеристика виявляється у здатності людини до самореалізації, реалізації життєвих цілей і завдань, розв'язання задач [363]. Учений розглядає компетентності як здатності, що мають трискладову психологічну будову, яка забезпечує здійснення діяльності й синтетично складається з потреб (мотиватор будь-якої діяльності), здібностей (психічні механізми задоволення й розвитку потреб) та вмінь (способи реалізації й розвитку здібностей), останнє, зауважує В.І.Луговий, зумовлює для формування компетентностей застосування педагогіки особистісного розвитку. Науковець виокремлює п'ять видів компетентностей: інтелектуально-знаннєві, творчо-інноваційні, ціннісно-орієнтаційні, діалого-комунікаційні і художньо-творчі. [363, с.16]. У дослідженнях І.О.Зимньої і А.К.Маркової виокремлюється ще низка різних видів компетентностей: мотиваційна, когнітивна, операціональна, етична,

соціальна, поведінкова [236, с.18-21], А.К.Маркова виокремлює ще й спеціальну, соціальну, особистісну, індивідуальну [489].

На погляд М.А.Чошанова, компетентність передбачає постійне поповнення знань, володіння новою інформацією для успішного здійснення цих знань у конкретних умовах, тобто володіння оперативним і мобільним знанням. Автор до структури компетентності включає змістовий (знання) і процесуальний (уміння) компоненти [652, с.93]. У роботах російських дослідників (В.А.Болотов, І.О.Зимняя, В.В.Серіков, А.В.Хуторської та ін.) змістовий аспект поняття компетентності включає такі складові: мотиваційну (готовність до прояву знань, умінь і навичок), когнітивну (володіння знаннями), діяльнісну (сформованість способів діяльності, технологічної грамотності), аксіологічну (освоєння цінностей, ціннісне ставлення до професійної діяльності й особистого зростання).

У структурі особистості реалізуються такі функції компетентності:

- а) мотиваційно-спонукальна (компетентність виступає умовою розвитку та набуття зрілої форми думок, мотивів, цінностей, спрямованості особистості, яка прагне самоствердитись у власній діяльності, реалізувати творчий потенціал, виявити свої здібності, набути авторитету у своїх колег і самого себе);
- б) гностична (компетентність активізує пізнавальну та інтелектуальну діяльність особи. Це виявляється в інтересі і засвоєнні особою накопичених людством знань, розширенні особистістю освіченості, світогляду, ерудиції, націлених на перспективний розвиток);
- в) діяльнісна (відбиття отриманих знань у практичній діяльності у вигляді вмінь і навичок);
- г) емоційно-вольова (здатність людини до вольових напружень, мобілізації своїх сил у подоланні труднощів у процесі пізнавальної або професійної діяльності);

д) ціннісно-рефлексивна (оцінне ставлення і усвідомлення людиною свого знання, поведінки, морального кодексу, інтересів, цілісна оцінка самої себе як особистості);

ж) комунікативна (комунікабельність, відкритість до спілкування) [163, с.28].

Оскільки компетентність є основою будь-якої свідомої діяльності, то, на думку М.С.Голованя, структуру поняття компетентності можна зіставити зі структурою діяльності, до складу якої входять її компоненти: усвідомлення потреби, формування мотиву, вибір способу здійснення діяльності, планування діяльності, перелік дій, виконання дій [163, с.29]. За М.І. Пентиліук, компетентність виявляє людина, яка має конкретні знання в певній галузі і застосовує їх за допомогою мови [439, с.51].

Компетентність у смисловому значенні охоплює три аспекти: знання, вміння, навички. На переконання А.М. Богуш, компетентність дитини дошкільного віку – це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль [76, с.161].

Отже, компетентність – це загальна здатність особистості, що базована на набутих знаннях, вміннях, навичках, досвіді і цінностях.

Відтепер з'ясуємо поняття «компетенція». Компетенція визначається як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [414, с.305], це відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Ознакою компетенції є її специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії) [204, с.409].

У зарубіжній освіті однією з найсуттєвішої складової компетенції виокремлюють вміння, що передбачає і навичку, оскільки оволодіння

компетенцією означає здатність використовувати наявні знання і досвід у конкретній ситуації. Тобто дієве вміння (і навичка) не може бути ізольоване від компетенції, в межах якої воно й реалізується. Російські вчені (А.В.Баранніков, Ю.В.Громико, В.В.Давидов та ін.) під компетенцією розуміють соціальне адаптоване вміння особистості, вміння здобувати інформацію самостійно. Компетенція має практичну спрямованість і виявляється в конкретній діяльності в певній ситуації; вона мобілізує наявні знання, вміння, способи діяльності, якими оволоділа особистість. Компетенція є сферою відношень між знанням і дією чи діяльністю у людській практиці. Звернемося до визначення поняття «компетенція» вченими. А.В.Хуторської визначає компетенцію якісним продуктом сукупності знань, досвіду, умінь та здібностей, що сприяють ефективному вирішенню питання у певній діяльній сфері, та тривірневу ієрархію компетенцій: ключові, загальнопредметні, предметні і вважає, що до компетенції належить сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знання, вміння, навички, способи діяльності) [639, с. 58-64]. Такої самої думки дотримуються й інші науковці (В.В.Краєвський, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова та ін.). Учені (В.М.Кальней, С.Є.Шишов) додають до них ще цінності й схильності. Водночас, на їхню думку, недостатньо лише володіти компетенцією, необхідно вміти застосовувати її в дії, в тій чи тій ситуації. За словами вчених, компетенція – це те, що породжує вміння, дію, це можливість установа зв'язку між знаннями і ситуацією; можливість знайти знання і дію для вирішення проблеми [665, с.58]. На думку Н.М.Бібік, компетенція є соціально закріпленим освітнім результатом, тобто виведена як реальна вимога до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі, тобто вчена визначає означений феномен через поняття «комплекс умінь», «готовність до ...», «здатність до ...», «умілість» [65, с.47].

І.О.Зимняя запропонувала поділити компетенції на три групи: 1) компетенції, що відображають ставлення людини до самої себе, як

особистості – особистісно-суб'єктна компетентність; 2) компетенції, що демонструють взаємовідносини з іншими людьми – соціально-комунікативна компетентність; 3) компетенції, що пов'язані з діяльністю людини і виявляються в різноманітних формах та типах – професійна компетентність [236, с.18-21]. Як бачимо, складовими узагальнених компетентностей виступають різні види компетенцій.

Учені зауважують, що провідна ідея компетентнісного підходу полягає в тому, що не можна обмежуватися сумою знань і вмінь, набутих у системі формальної освіти; задля досягнення ефективності ці знання повинні бути пов'язані з більш широким спектром знань, набутих людиною поза системою формальної освіти (навчання, робота, турбота про здоров'я, культура, політика, охорона довкілля, рух за світ і взаєморозуміння тощо). Орієнтація на компетентнісний підхід пов'язана з проблемою адекватності сучасної системи освіти запитам завтрашнього дня: «Чи розвивають молоді європейці в період від 15 до 20 років знання і вміння, які вони потребують і будуть потребувати, щоб протистояти змінам, що відбуваються в нашому суспільстві? Чи набувають вони водночас інструментарію розуміння і дії, що дозволить їм сприймати нові культурні, соціальні, економічні й політичні реальності, які виникають сьогодні, а також орієнтуватись у мінливих умовах навчання і роботи?» [Цит. за: 535, с.31-32]. Задля того, щоб відповісти на ці запитання й було введено поняття «ключові компетенції», що передбачають уміння застосовувати засвоєні знання, навчальні вміння і навички для розв'язання практичних, пізнавальних і комунікативних завдань (А.В.Баранніков, Г.В.Вайлер, В.М.Кальней, І.Д.Фрумін та ін.). Поряд з цим, О.Г.Смолянинова вживає термін «ключова компетентність». За її словами, ключова компетентність має такі характеристики: а) інтегративність (включає однорідні чи близькоспоріднені вміння і знання, що належать до широких сфер культури і діяльності); б) багатофункціональність (дозволяє вирішувати різні проблеми в повсякденні; в) надпредметність і міждисциплінарність (застосовується в різних ситуаціях); г) багатомірність (включає різні розумові

процеси та інтелектуальні вміння); д) вимагає значного інтелектуального розвитку [535, с.33]. Учена розуміє ключові компетентності як генералізоване, універсальне вміння і самоосвітню готовність ефективно діяти, застосовувати знання в різних ситуаціях і зауважує, що всі ключові компетентності вимагають різні типи дій і можуть проявлятися у конкретних ситуаціях: а) діяти автономно й рефлексивно; б) використовувати різні засоби інтерактивно; в) входити до соціально-гетерогенних груп і в них функціонувати. За Н.М.Бібік, ключові компетентності є взаємопов'язаними, оскільки вони демонструють оволодіння видів діяльності в комплексі й пов'язують воєдино особистісне й соціальне в освіті [65, с.48]. Отже, означені ключові поняття не є тотожними. Як бачимо, в ключових компетенціях стрижневими є набуті предметні та освітні вміння і навички, а ключові компетентності вчені розглядають як інтегровані особистісні якості, надпредметні, багатовимірні, міждисциплінарні.

Рада Європи визначила 5 ключових компетенцій: 1) здатність учитись усе життя як основа безперервної професійної підготовки, а також в особистісному й суспільному житті; 2) політичні і соціальні; 3) міжкультурні; 4) комунікативні; 5) інформаційні [690]. У 2005 р. в Європейському Союзі, ураховуючи наявний досвід компетентнісної освіти й перспективи розвитку школи в ХХІ столітті, було визначено довідкову систему ключових компетентностей, а саме: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність і базові компетентності з науки й технологій; цифрова компетентність; уміння вчитися; міжособистісна, міжкультурна й соціальна компетентності та громадянська компетентність; підприємливість; культурна виразність. Учені (Н.М.Бібік, О.І.Локшина, О.В.Овчарук, О.І.Пометун, О.Я.Савченко) визначили таку сукупність ключових компетентностей: уміння вчитися, громадянська, загальнокультурна, компетентність з інформаційних і комунікаційних технологій, соціальна, підприємницька, здоров'язбережувальна [284, с.91].

У Державному стандарті початкової школи виокремлено компетенції і ключові компетентності. Зазначено, що ключова компетенція - це об'єктивна категорія, що фіксує суспільно визначений комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати в широкій сфері діяльності людини [190, с.2] й виокремлено такі ключові компетенції: вміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, здоров'язбережувальна, соціальна компетентність та компетентність з питань інформаційно-комунікаційних технологій. Окрім цього, визначено ще такі компетентності: комунікативна, читацька, пізнавальна, міжпредметна, міжпредметна естетична, предметна математична, предметна природознавча, технологічна [190].

Як бачимо, поняття «компетенція» є більш вузьким, воно співвідноситься з конкретними видами діяльності і використовується для визначення низки вмінь, навичок, знань, необхідних для ефективного виконання дій. Компетентність же формується із окремих компетенцій, проте, як уважає І.П.Гудзик, не зводиться до них [180, с.39]. У понятійному полі дослідження компетентність представлена як інтегрована особистісна якість, що акумулює в собі: систему знань, умінь і навичок, набутих не тільки у процесі організованого навчання, а й за допомогою засобів неформальної освіти та впливу стихійного середовища; ціннісні орієнтації й настанови; певний життєвий досвід, який сприяє ефективній продуктивній діяльності в певній соціальній сфері і є результатом набуття освітньо-предметних компетенцій. Компетенцію розглядаємо як відчужену від суб'єкта наперед задану соціальну вимогу щодо освітньої підготовки дитини, засвоєння нею знань, умінь і навичок відповідно до її вікових особливостей у конкретній освітньо-предметній галузі (мовленнєвій, пізнавальній, ігровій і т.ін.) чи змістових лініях.

У новій редакції Базового компонента дошкільної освіти визначено 21 компетенцію, серед них: здоров'язбережувальна, особистісно-оцінна, родинно-побутова, соціально-комунікативна, природничо-екологічна, предметно-практична, художньо-продуктивна, ігрова, сенсорно-пізнавальна,

математична, фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна, мовленнєва, комунікативна, інформативна, комунікативно-мовленнєва, хореографічна, шахово-ігрова [40]. При цьому, під компетенцією укладачі Державних стандартів дошкільної освіти розуміють соціально закріплений результат освіти (стандартами, програмами і т. ін.), наперед задану норму (вимогу) до освітньої підготовки дитини, необхідної для її якісної продуктивної діяльності в певній освітній, змістовій чи предметній галузі. Отже, як бачимо, ознакою компетенції є її специфічний, предметний характер. Ураховуючи вік дітей дошкільного віку, їхній обмежений досвід, у новій редакції БКДО компетентнісний підхід передбачає формування в дітей саме різних видів компетенцій як кінцевого результату засвоєння дитиною освітніх ліній.

Компетентнісний підхід у сучасній парадигмі освіти розглядається як один із напрямів модернізації освіти, оскільки він дозволяє ліквідувати дистанцію між когнітивним, діяльнісним, і особистісним рівнями розвитку особистості. Він виник як альтернатива предметно-знаннієвому підходу. На переконання Л.О.Філатової, сутність компетентнісного підходу полягає в тому, що компетентність об'єднує інтелектуальну й навичкову складові освіти, при цьому поняття компетентності включає не лише когнітивну й операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову. Тобто компетентнісний підхід, за словами автора, поєднує в собі ідентифікацію основних умінь та охоплює результати навчання (знання й уміння), систему, звички, ціннісні орієнтації [622, с.10]. Компетентнісний підхід забезпечує реалізацію таких функцій: посилення зорієнтованості мовної освіти на підвищення якості засвоєння особистісно мовленнєвих знань, умінь і навичок; з'ясування логіки розвитку мовленнєвих знань, умінь і навичок та чітке окреслення орієнтирів у конструюванні змісту мовної освіти особистості залежно від її вікового етапу розвитку; аналіз передумов та умов створення системи вимірювання рівня розвитку мовленнєвої особистості дитини на етапі дошкільного дитинства. Компетентнісний підхід

міцно усталивсь і в дошкільній лінгводидактиці. За цим підходом змінюються цілі розвитку особистості дитини від мети формування окремих мовленнєвих знань, умінь і навичок до формування мовленнєвої особистості, в навчанні дітей мови.

1.4.2. Мовна / мовленнєва компетенція у лінгводидактичному вимірі. Зауважимо, що мовознавча та лінгводидактична наука здебільшого послуговуються терміном «мовна / мовленнєва компетенція». Так, термін «мовна компетенція» запропонував Н.Хомський усередині ХХ століття, під якою розумів здатність, що є необхідною для виконання певної, здебільшого мовної діяльності; а «мовець-слухач» повинен продукувати і розуміти необмежену кількість речень та мати власну думку про висловлювання [636; 637]. Учений намагався абстрагуватися від реальних мовленнєвих актів і настійливо наголошував на тому, що йдеться про ідеального «мовця-слухача», тобто абстрактно уявлюваного носія певної мови. Реально ж носія мови зі всіма його мовленнєвими особливостями вчений кваліфікував як суб'єкта не лінгвістичного, а швидше психологічного, соціологічного, дидактичного дослідження [637, с.9-15]. За Н.Хомським, в основі мовної компетенції лежать вродженні знання «універсалій», тобто основних лінгвістичних категорій і вроджена здібність дитини «конструювати для себе граматику» - правила побудови речень, які вона сприймає в мовному середовищі, і які, за словами науковця, носять емпіричний характер і функціонують у вигляді «лінгвістичної інтуїції – внутрішніх уявлень про мову» та мовної інтроспекції носіїв мови. Мовна здібність розглядалася вченим як утворення, що має подвійну зумовленість – природну й соціальну [637]. Мовна компетенція – це інтегративне явище, що охоплює цілу низку соціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, настанов задля успішного здійснення діяльності в конкретних умовах спілкування [85, с.87].

Мовну компетенцію учені визначають як сукупність конкретних умінь, необхідних для мовленнєвих контактів, а також для оволодіння мовою як навчальною дисципліною (Л.І.Божович, А.П.Василевич та ін.), психологічну систему, що включає два основних компоненти: «мовний досвід, накопичений дитиною у процесі спілкування і діяльності, і знання про мову, засвоєні у процесі спеціально організованого навчання», як мовну здатність, «чуття мови» (О.Д. Божович), роботу з формування знань про мову і мовних умінь, що передбачають володіння мовними засобами (словниковим складом, граматику), а також мовний аналіз (І.П.Гудзик).

Зміст мовної компетенції становить засвоєння категорій і одиниць мови та їх функцій, вивчення закономірностей і правил оволодіння системно-структурними утвореннями семантичного, синтаксичного, морфологічного, фонологічного характеру, які необхідні для розуміння і побудови мовлення; це здатність розуміти й реалізовувати граматичну природу висловлювання. Знання, вміння і навички вважаються складовими будь-якого виду компетенції. Між мовними знаннями, з одного боку, і вміннями та навичками, з іншого, існує взаємоспрямований зв'язок. Мовні знання зумовлюють виникнення мовленнєвої реакції або реалізації цих знань у вміннях і навичках, а певний мовленнєвий досвід спричинюється до підсвідомих чи свідомих узагальнень. Таке явище Л.В.Щерба назвав «опрацьованим лінгвістичним досвідом», який можна вважати елементом мовної компетенції [516].

Мовна компетенція як складний феномен, у якому корелюють три види чинників – лінгвістичні, психо- та соціолінгвістичні, є процесом і результатом розвитку мовної здатності й мовної здібності під впливом зовнішнього соціокультурного середовища та внутрішніх власних потреб особистості [670, с.6]. Досліджуючи психолінгвістичний аспект формування мовної компетенції особистості, Н.П.Шумарова трактує мовну компетенцію як «знання мови чи мов, що в сумі виявляються в усіх видах мовленнєвої діяльності і корелюють із критеріями оцінки і соціодемографічними

чинниками» [670, с.23]. Функціональна природа мовної компетенції, за словами Н.П.Шумарової, тісно пов'язана з комунікативно-пізнавальною діяльністю індивіда, формами і засобами вираження його світобачення, власного «Я», з його заглибленістю в культуру того чи того етносу. У мовній поведінці особистість виявляє себе у трьох вимірах: як носій певної мови, як індивід з усіма особливостями індивідуальної мовної діяльності і як член соціуму, виконавець вимог нормативної соціокультурної діяльності суспільства [669, с.16]. У зв'язку з цим учена виокремила три аспекти дослідження мовної компетенції: лінгвістичний, психолінгвістичний та соціолінгвістичний. Так, лінгвістичний аспект мовної компетенції вивчає створювані мовцем тексти, коли перевіряється його дотримання норм сучасного розмовно-літературного мовлення або інших стратифікаційних взірців (діалектні норми, говірки, просторіччя), а також багатство його мовних ресурсів. Це, за словами Н.П.Шумарової, є аспектом знання мови та їх демонстрація через навички та вміння за всіма мовними рівнями. Психолінгвістичний аспект мовної компетенції, на думку вченої, розглядає кожного інформанта як мовну особистість, мовно-культурні стереотипи поведінки якої одночасно є характерними для соціокультурної групи, до якої він належить, і водночас індивідуальними, притаманними йому як носієві мовної картини світу [669, с.19]. Індивідуальна мовленнєва діяльність є безпосереднім предметом для розгляду мовної компетенції особистості. І в цьому аспекті вивчається комунікативна діяльність особистості як процес, як етап добору мовних ресурсів з огляду на настанову й завдання комунікації. Соціолінгвістичний аспект мовної компетенції, на думку Н.П.Шумарової, передбачає її розгляд у кількісно-якісних параметрах мовної поведінки: взаємозв'язок мови, мовлення і соціально-демографічними чинниками, що детермінують поведінку особистості [669, с.21]. Цей аспект розглядає мовний репертуар особистості та його лінгвістичні характеристики не лише в межах лінгвістичних теорій, але в межах «людського чинника», за яким мовець виступає як член соціуму і творець мовної ситуації.

Учені (Л.І.Мацько, О.М.Семенов) наголошують на тому, що мовна компетенція спрямована на формування в учнів системних знань української мови як відображення української мовної картини світу, засобу вираження думок і почуттів людини, формування практичних навичок володіння культурою українською мовою, знання літературних норм і дотримання в усних та письмових висловлюваннях орфоепічних, орфографічних, лексичних, морфологічних, стилістичних, синтаксичних і пунктуаційних норм, користування лінгвістичними словниками й довідниками; вироблення мовного смаку шляхом уважного ставлення до кращих взірців українського художнього мовлення, розширення філологічного кругозору, вміння використовувати набуті знання у роботі з мовним матеріалом [386, с.189].

За словами В.І.Кононенка, мовна компетенція спричинена вербально-поняттєвим потенціалом особистості, що зумовлений соціальними, психологічними, освітньо-культурними й іншими чинниками, зрештою, і власними уподобаннями особистості. Знання довколишньої дійсності розчленовуються, набувають ознак індивідуально-асоціативного сприймання, що, однак, не порушує загальнонаціонального типу загальномовного світобачення [288, с.43]. Мовна компетенція, на переконання вченого, є, зрештою, національно-культурним надбанням, корені якого лежать у минулому, нерідко досить віддаленому. Мовна особистість зберігає у своїй генетичній пам'яті вербально фіксовані уявлення зі сфери національного спадку, зокрема різного роду міфологеми, обрядові формули, традиційні стереотипи [288, с.42]. Саме мовна компетенція, вміння ефективно використовувати мову в різноманітних ситуаціях спілкування, на думку М.І.Пентиліук, передбачає введення в її дефініцію таких релевантних складових, як дотримання національно-культурної норми, врахування особливостей комунікативного акту, ментальноорієнтованих оцінок й асоціацій тощо [394].

Структуру мовної компетенції визначають відповідно або до мовних одиниць (рівень оволодіння лексиною, граматиною, здатність сприймати і

породжувати висловлювання) (О.О. Леонтьев), або до видів мовленнєвої діяльності - вміння здійснювати говоріння, аудіювання, читання та письмо (І.О.Зимняя). Мовну компетенцію розглядають у фонетичному, граматичному, семантичному і прагматичному аспектах. Лексичний і семантичний аспект мовної компетенції - це лексикон (система мовних номінативних одиниць) і внутрішній лексикон (система мовних значень). Формування лексикону передбачає: а) становлення лексичного запасу, б) оцінку ймовірності (частотності в мовленні) слів і висловів, в) знання загального мовного значення слів і висловів, г) уявлення про емоційно-оцінне та стильове забарвлення мовних одиниць, д) системність зв'язку між одиницями: уявлення про синонімію, антонімію, паронімію (І.Г.Овчиннікова) [419].

Вирізнення внутрішнього лексикону дозволяє описати систему особистісних смислів у структурі мовної компетенції. Внутрішній лексикон - це система значень слів та їх суб'єктивного представлення, тобто особистісних смислів. Одиницею внутрішнього лексикону є смисл, тобто суб'єктивне переживання загального значення слова, що відображає досвід людини, систему її цінностей. Таким чином, внутрішній лексикон виступає посередником між мовною картиною світу та лексикою мови. Отже, чим адекватніше побудований внутрішній лексикон дитини, тим правильнішою буде її мовна картина світу [419].

На думку Н.П.Шумарової, психологічним стимулом розвитку мовної компетенції в дитячому віці є неусвідомлювана дитиною необхідність зняття суперечності між її комунікативними можливостями. Н.Хомський відстоював думку щодо вродженого характеру цього виду знань, існування у свідомості дитини універсальних «глибинних» граматичних правил, що конкретизуються на поверхневому рівні у структурах опановуваної мови. У такий спосіб мовна компетенція виявлялася фактом індивідуального світосприймання і формувалася на підставі взаємодії вроджених знань та засвоюваного мовного матеріалу [670, с.12].

В аспекті започаткованого дослідження нам імпонує визначення мовної компетенції А.М.Богущ, яку вчена розуміє як засвоєння й усвідомлення мовних норм, що історично склались у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоепії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови; це інтегративне явище, що охоплює цілу низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, настанови щодо успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування [76, с.162-162].

М.Р.Львов наголошує на тому, що мовна компетенція не повинна розглядатись окремо від мовленнєвої компетенції, а слугувати її теоретичною основою – шляхом аналізу і синтезу текстів мовою, що вивчається. Під мовною компетенцією вчений розуміє «знання граматики, фонетики, лексики, стилістики тієї мови, що вивчається» [372, с.197]. У процесі вивчення мови учні набувають знань про саму мову, її граматичну структуру і словниковий склад, історію і закони її розвитку; в них складаються уявлення про роль мови в ментальності українського народу, в його суспільному житті, в розвитку інтелекту людини тощо, що й становить їхню мовну компетенцію [392, с.12-13]. М.І.Пентилюк зауважує, що мовна і мовленнєва компетенції ґрунтуються на усвідомленні основної функції української мови – комунікативної, яка забезпечує мовленнєву діяльність її носіїв і впливає на їхній духовний розвиток. Комунікація, або спілкування, людей відбувається в процесі мовленнєвої діяльності і тим самим, стверджує вчена, забезпечує формування комунікативної компетенції [394, с.13].

У науковому обігу існує й поняття «мовленнєва компетентність», яку вчені розуміють по-різному. Так, Є.І.Пассов вважає, що власне мовленнєвою компетентністю є мовленнєва здатність, яка формується під час навчання через вербальне спілкування [434, с.205-206]. І.О.Зимняя розуміє мовленнєву компетентність як «активний, спрямований, мотивований, предметний (змістовий) процес видання і прийому сформованої, сформульованої за допомогою мови думки (волевиявлення, вираження почуттів), спрямований

на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування» [233, с.50]. Мовленнєва компетентність, як слушно зауважує М.І.Пентилюк, є поняттям комплексним, спираючись на мовну компетентність, вона містить цілу систему мовленнєвих умінь (уміння вести діалог, сприймати і будувати усні і писемні монологічні й діалогічні виловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів), що слугуватимуть дітям для спілкування в різних життєвих ситуаціях. Мовленнєва компетентність кожної особистості, на думку вченої, виявляється у виробленні умінь користуватися усною і писемною літературною мовою, багатством її виражальних засобів залежно від мети висловлювань і сфери суспільного життя [394, с.13].

Щодо мовленнєвої компетентності, то Л.О. Калмикова наголошує на винятковій ролі інтуїтивної мовної здатності, вчена вважає її використання в дошкільному закладі однобічним. На її думку, ця однобічність виявляється в тому, що з усіх можливостей дошкільника використовується лише «здатність відчувати дискретність мовлення і членувати його на складові елементи», тобто ґрунтується на підкріпленні вже достатньо розвиненої і без спеціально організованого навчання спонтанної інтуїтивної здатності «відчувати розчленованість мовлення», тоді як основну увагу слід було звернути на використання цієї самої здатності «відчувати в осмисленні і розумінні мовної здібності» [262]. Для того, щоб співвіднести слово з предметом, а словосполучення і речення – з логічними співвідношеннями, дитині необхідне інтуїтивне, позасвідоме розуміння лексичних і граматичних значень, а інтуїтивне вміння вимовляти наголошені та ненаголошені склади є основою для оволодіння логічним наголосом, інтонацією переліку.

На нашу думку, про мовленнєву компетентність можна вести мову в більш старшому віці, з набуттям дитиною життєвого досвіду і мовленнєвої практики спілкування. Щодо дітей дошкільного віку більш правомірно, як це і зазначено у БКДО, вживати термін «мовленнєва компетенція».

Компетенція має вікові характеристики, які розглядаються як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базові характеристики компетенції певного виду діяльності (мовленнєвої, художньої, пізнавальної, музичної, конструкторської). Мовленнєва компетенція є однією з провідних складових характеристик особистості, що формується у процесі її розвитку. Проблеми формування мовленнєвої компетенції висвітлювались у різних аспектах: психологічному, лінгвістичному, психолінгвістичному, лінгводидактичному (В.І.Бадер, О.М. Біляєв, А.М.Богуш, М.С.Вашуленко, Л.С.Виготський, М.І.Жинкін, Т.О. Ладигенська, Л.І.Мацько, В.Я.Мельничайко, М.І.Пентилюк, І.О.Синиця, Г.О. Шелехова, Л.В. Щерба та ін.). А.М.Богуш звертає увагу на той факт, що триєдина мета цілеспрямованої роботи з розвитку мовлення дошкільників полягає у формуванні мовленнєвої компетенції як однієї з головних базових характеристик особистості. Вона спрямована на активне системне застосування взаємопов'язаних педагогічних дій: розвитку мовлення, навчання мови та мовленнєвого виховання. Мовленнєва компетенція, на думку І.П.Гудзик, проявляється в умінні використовувати мовні засоби для побудови чи розуміння тексту, тобто з навчальною метою використовують види мовленнєвої роботи, що допускають абстрагування від тих чи тих особливостей, які є обов'язковими для дискурсу, вичленовування окремих аспектів висловлювання [180, с.48]. Розвиткові мовленнєвої компетенції сприяють ті види навчальної діяльності, що передбачають насамперед допомогу педагога, використання допоміжних матеріалів при сприйманні чи побудові тексту [180, с.48-49]. Мовленнєва компетенція у розумінні М.К.Кабардова постає як мовна система в дії, використання обмеженої кількості мовних засобів, закономірностей їх функціонування для побудови висловлювань як для нескладного вираження почуттів, так і для передання нюансів інтелектуальної інформації [252, с.48].

Слушними є твердження науковців (Л.І.Мацько, О.М.Семенов) щодо формування мовленнєвих комунікативних компетенцій шляхом: засвоєння

норм мовленнєвої поведінки в різних сферах і ситуаціях спілкування та вдосконалення практичних умінь та навичок україномовного спілкування в науково-навчальній, соціально-культурній, офіційно-діловій сферах, оволодіння різноманітними комунікативними стратегіями і тактиками ефективної комунікації, генерування вартісних зразків власної мовленнєвої творчості, виховання потреби мовної самоосвіти і самооцінки для постійного вдосконалення особистісно-мовленнєвої діяльності; розвитку вмінь і навичок переконливо викладати свої думки українською мовою, дискутувати і полемізувати, використовуючи різні способи аргументації, вести діалоги й полілоги зі співрозмовниками, дотримуючись правил мовленнєвого етикету... [386, с.190].

Експериментальні матеріали санкт-петербурзької онтолінгвістичної школи розвитку мовлення дітей дошкільного віку під керівництвом С.Н.Цейтлін дозволили вченим дійти таких висновків щодо онтогенезу розвитку мовлення і формування мовленнєвої компетенції:

- кожна дитина сама будує свою мовну систему, при цьому виявляє значну ступінь творчої активності;

- значну роль при цьому відіграє так званий «інпут» - мовленнєвий матеріал, який дитина переробляє. Цей мовленнєвий матеріал постачається дитині насамперед матір'ю, тому успіх засвоєння дитиною рідної мови здебільшого визначається особливостями її мовленнєвої поведінки відносно дитини;

- дослідження мовленнєвого розвитку дитини неможливе без аналізу її предметно-практичної діяльності, що обслуговується мовою;

- мовленнєвий розвиток дитини пов'язаний з її когнітивним розвитком: на ранніх стадіях розвитку дитина може здійснювати когнітивні операції незалежно від того, чи засвоїла вона мовні категорії й одиниці, що пов'язані з явищем; після того, як у дитини починають формуватися певні мовні структури, мовленнєвий розвиток, у свою чергу, починає суттєво впливати на когнітивний, що призводить до успіху в когнітивній діяльності [485].

Л.О.Калмикова зазначає, що необхідним компонентом розвитку мовленнєвої компетенції дитини є «спеціальна мовна (когнітивна) і мовленнєва (рефлексивна) підготовка» [260, с.96], яка є, окрім того, своєчасним моментом у введенні її в мовну дійсність, по-перше; і, по-друге, важливою умовою для розвитку засад довільності, намірів, усвідомленості мовлення.

Є.Д.Божович розглядає мовленнєву компетенцію як психологічну систему, що об'єднує два основних компоненти: а) мовленнєвий досвід, набутий дитиною у процесі спілкування і діяльності; б) знання про мову, які засвоює дитина у процесі організованого навчання [89, с.36]. Зазначимо, що науковець розглядає обидва компоненти у взаємодії і взаємозумовленості ще до початку організованого шкільного навчання. З одного боку, зауважує автор, у процесі набуття дитиною – дошкільником мовленнєвого досвіду вона починає відкривати для себе окремі емпіричні знання про мову, які не суперечать науковим; з іншого – у процесі організованого навчання дитина використовує свій мовленнєвий досвід [89, с.37].

У мовленнєвій компетенції А.М.Богущ виокремлює лексичну, фонетичну, граматичну, діалонолігічну й комунікативну компетенції, які формуються в навчально-мовленнєвій діяльності [76, с.162]. Так, під лексичною компетенцією вчена розуміє наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, доречне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів [76, с.162]. Фонетична компетенція – це правильне вимовляння всіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголошування, добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонемі; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо) [76, с.163]. Мовленнєва компетенція включає в себе також граматичну компетенцію – неусвідомлене, на основі наслідування вживання граматичних форм рідної мови згідно із законами і нормами граматики (рід, число, відмінок, клична

форма тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних норм [76, с.163]. Діамонологічна компетенція, за А.М.Богуш, передбачає розуміння зв'язного тексту, вміння дітей відповідати на запитання і звертатися із запитаннями, підтримувати та започатковувати розмову, вести діалог, складати різні види розповідей [77, с.164]. Визначення різних видів компетенції дає змогу охопити всі аспекти мовленнєвої діяльності: лексична компетенція ґрунтується на словниковій роботі з дітьми, фонетична – формується у процесі роботи з виховання звукової культури мовлення, граматична компетенція охоплює формування граматичної правильності мовлення, діамонологічна стосується монологічного мовлення, формування комунікативної компетенції спрямоване на розвиток культури мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування.

Результатом художньо-мовленнєвої діяльності дітей є сформованість у них художньо-мовленнєвої компетентності, під якою А.М.Богуш розуміє комплексну характеристику особистості, полікомпонентне утворення, складниками якого є когнітивно-мовленнєва, поетично-емоційна, виразно-емоційна, оцінювально-етична, театральна-ігрова компетенції. Так, учена визначає когнітивно-мовленнєву компетенцію як наявність у дітей певних знань про письменників та їхні твори в межах програми вікової групи; здатність відтворити зміст знайомих творів, назвати автора твору, впізнати твір за його уривком чи ілюстрацією до нього; прочитати напам'ять вірш; пригадати загадки, прислів'я, скоромовки, лічилки; виразно-емоційну – як уміння виразно та емоційно передати зміст художнього твору, дотримуючись адекватних засобів виразності, вдало поєднуючи мовні і немовні засоби виразності [77, с.104]. Поетично-емоційна компетенція, за А.М.Богуш, це здатність дітей виразно читати вірші, впізнавати автора вірша, здійснювати художній аналіз віршів (знаходити повтори голосних, приголосних звуків, римовані рядки, добирати рими тощо); оцінювально-етична - здатність дитини свідомо аналізувати поведінку героїв художнього твору, висловлювати своє

ставлення до них, мотивувати свої моральні та естетичні оцінки, театральньо-ігрова - наявність у дітей умінь і навичок самостійно розігрувати зміст знайомих художніх творів у театралізованих іграх, іграх-драматизаціях, іграх за сюжетами літературних творів, інсценувати твори в театральних виставах [77, с.104]. Окремі компоненти кожного з означених видів компетенцій виступають показниками готовності дитини до здійснення художньо-мовленнєвої діяльності.

Отже, компетентнісний підхід у дослідженні уможливорює з'ясування тенденцій і закономірностей щодо формування мовленнєвих компетенцій дитини, які є підґрунтям розвитку і становлення мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку.

Висновки з першого розділу

Теоретичними засадами будь-якого наукового дослідження закономірно виступає методологія. Започатковане дослідження виконане в одній із нових педагогічних галузей - українській дошкільній лінгводидактиці, період становлення якої відбувся в межах педагогіки, і тому методологічні орієнтири розвитку української дошкільної лінгводидактики вбачаємо в методології педагогіки, відповідно до якої лінгводидакти досліджують лінгводидактичні проблеми, переосмислюючи й конкретизуючи методи пізнання відповідно до предмета, мети й завдань дослідження щодо розвитку мовлення і навчання мови.

У дослідженні було використано категоріально-аспектний аналіз розвитку мовлення дітей і формування мовленнєвої особистості з таких підходів: діяльнісного, особистісно-діяльнісного, особистісно зорієнтованого, культурологічного, компетентнісного.

Згідно з орієнтацією на діяльнісний підхід у формуванні мовленнєвої особистості дитини було розглянуто ключове поняття «діяльність», яка є першоосновою існування й розвитку суспільства, джерелом життя людини,

розвитку й формування її особистості (О.М.Леонтьєв, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, Г.І.Щукіна). Саме тому формування мовної і мовленнєвої особистості безперечно детерміновано діяльністю, в яку включена особистість. Вчення про взаємозв'язок діяльності й особистості зумовили науковців виокремити в організації і проведенні психолого-педагогічних досліджень діяльнісний та особистісно-діяльнісний підходи. Сутність діяльнісного підходу полягає в тому, що суб'єкт у своїх діях, актах своєї творчої самодіяльності не лише визначається і виявляється, але й твориться (С.Л.Рубінштейн).

Підґрунтя особистісно-діяльнісного підходу було розроблено Б.Г.Ананьєвим, В.І.Андрєєвим, Л.П.Буєвою, Л.С.Виготським, І.О.Зимньою, О.М.Леонтьєвим, С.Л.Рубінштейном та ін.. У їхніх роботах особистість позиціюється як суб'єкт діяльності, яка формує активність дитини, її готовність до навчальної діяльності. З позиції дитини презентовано єдність зовнішніх і внутрішніх мотивів, де зовнішнім є мотив досягнення, а внутрішнім – пізнавальний мотив, прийняття навчального завдання і задоволення від його рішення у співробітництві з іншими, тими, хто навчається (І.О.Зимня). Отже, розвиток мовлення дитини старшого дошкільного віку відбувалося «через її особистість», з урахуванням її мотивів, ціннісних орієнтацій та життєвих перспектив, що в кінцевому результаті сприяє формуванню мовленнєвої особистості випускника дошкільного навчального закладу.

Загальновідомо, що особистість формується і розвивається в різних видах діяльності, що тісно взаємодіють між собою (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, В.К.Котирло, О.М.Леонтьєв та ін.). Учені виокремлюють три провідних види діяльності: спілкування (А.М.Богущ, М.І.Лісіна, Т.О.Піроженко), предметна діяльність (О.В.Запорожець, Т.С.Комарова та ін.), ігрова (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонтьєв та ін.). Усі види діяльності дитини супроводжує мовлення. З огляду на це, підтверджено інтеракцію мовленнєвої діяльності дитини з усіма

іншими її видами, що стало теоретичною платформою започаткованого дослідження.

Відповідно до особистісно зорієнтованої парадигми формування мовленнєвої особистості дошкільника, було враховано визначені І.Д.Бехом закономірності функціонування і розвитку особистості, які насамперед стосуються мовленнєвого розвитку дитини: ефект «зігриваючого сяння успіху»; мова не лише засіб розуміння інших, а й засіб розуміння себе; забезпечення піднесено емоційного стану дитини, що сприяє інтелектуально-мисленнєвій активності, розвитку комунікативних якостей особистості, яка постійно стверджує себе в мовленнєвих проявах своїх почуттів, намірів; через індивідуальне сприйняття, розуміння та вербальне відтворення довкілля.

Згідно з культурологічним підходом (Г.О.Балл, М.М.Бахтін, І.Д.Бех, Є.В.Бондаревська, В.М.Гриньова, О.Я.Савченко та ін.), концептуально важливими для подальшого дослідження було обрано такі його положення: формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника передбачає залучення його до культурних цінностей, оскільки розвиток культури та її вплив на людину відбувається лише в процесі включення особистості в соціокультурний простір, культурні цінності народу (М.Є.Дуранов); формування мовленнєвої особистості дитини як суб'єкта культури, оскільки людина є творцем, зберігачем, посередником і користувачем культури (Л.П.Буєва); введення в дитячу субкультуру мовленнєвих режисерських та рольових ігор, які сприяють формуванню «образу Я» як мовленнєвої особистості дитини і виявляються в діалогічній взаємодії і персоніфікації дорослого й дитини; забезпечення переходу дитини зі світу дитинства в дорослий світ, із мовленнєвої в мовну особистість.

Стрижневими поняттями компетентнісного підходу є «компетентність» і «компетенція», які до сьогодні не мають однозначного визначення і є предметом наукових дискусій (Н.М.Бібік, А.М.Богуш, І.О.Зимня, О.І.Локшина, А.К.Маркова, О.В.Овчарук, О.І.Пометун, О.Я.Савченко,

А.В.Хуторської та ін.). У понятійному полі дослідження компетентність представлена як інтегрована особистісна якість, що акумулює в собі: систему знань, умінь і навичок, набутих не тільки у процесі організованого навчання, а й за допомогою засобів неформальної освіти та впливу стихійного середовища; ціннісні орієнтації й настанови; певний життєвий досвід, який сприяє ефективній продуктивній діяльності в певній соціальній сфері і є результатом набуття освітньо-предметних компетенцій. Компетенцію розглядаємо як відчужену від суб'єкта наперед задану соціальну вимогу щодо освітньої підготовки дитини, засвоєння нею знань, умінь і навичок відповідно до її вікових особливостей у конкретній освітньо-предметній галузі (мовленнєвій, пізнавальній, ігровій і т.ін.) чи змістових лініях.

Компетентнісний підхід міцно усталивсь і в дошкільній лінгводидактиці (А.М.Богущ, Є.Д.Божович, Л.О.Калмикова та ін.). За цим підходом змінюються цілі розвитку особистості дитини від мети формування окремих мовленнєвих знань, умінь і навичок до формування цілісної мовленнєвої особистості дитини. Учені розрізняють мовну (А.М.Богущ, О.Д.Божович, А.П. Василевич, І.П.Гудзик, В.І.Кононенко, М.Р.Львов, Л.І.Мацько, М.І.Пентилюк, О.М.Семенов, Н.Хомський, Н.П.Шумарова та ін.), мовленнєву (В.І.Бадер, А.М.Богущ, Є.Д.Божович, М.С.Вашуленко, М.К.Кабардов, Л.О.Калмикова, Г.О.Шелехова та ін.), комунікативну компетенції і мовленнєву компетентність (І.О.Зимняя, Л.О.Калмикова, Є.І.Пассов, М.І.Пентилюк та ін.). Мовленнєва компетенція є однією з провідних складових характеристик особистості, що формується у процесі її розвитку. Вважаємо, що про формування мовленнєвої компетентності можна вести мову в старшому віці, з набуттям особистістю життєвого досвіду і мовленнєвої практики спілкування. Щодо дітей дошкільного віку більш правомірно, як це і зазначено у БКДО, вживати термін «мовленнєва компетенція».

Результати першого розділу висвітлено в таких публікаціях автора [570], [573], [576], [580], [585], [586].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Будь-яке науково-педагогічне дослідження має ґрунтуватись на точно встановлених фактах, які передбачають їх емпіричну перевірку, тобто мають диференційовано розв'язувати теоретико-пізнавальні, логічні й емпіричні завдання. Одним із провідних пізнавальних завдань є виявлення об'єктивних закономірностей освітнього явища, що досліджується, яке, у свою чергу, вимагає теоретичного обґрунтування педагогічної системи і методик навчання і виховання особистості тих, кого навчають (виховують). Процес і результат наукового педагогічного дослідження залежить насамперед від пізнання і розуміння суті педагогічних явищ, ключових понять дослідження як теоретичного підґрунтя подальшої організації експериментальної роботи, як-от: визначення педагогічних умов, критеріїв і показників оцінки досліджуваних явищ, експериментальної моделі і методики навчання.

Отже, теоретичним підґрунтям у започаткованому дослідженні виступили такі ключові поняття, як: мовленнєва діяльність, мова і мовлення, текст і дискурс, мовна і мовленнєва особистість, які послідовно розкрито в наступних розділах.

2.1. Мовленнєва діяльність як категорія лінгводидактики

Однією з універсальних здатностей людини є її вміння розмовляти членоподільною мовою і здатність розуміти мовлення інших, яке здійснюється за допомогою слова. Отже, слово є дієвим механізмом формування і формування думки, виразник змісту свідомості людини, універсальний засіб розвитку ментальної діяльності людини. Слова не є ізольованими одиницями. У вербальному механізмі це, за словами Т.М.Ушакової, системно упорядковані латентні зв'язки з об'єктами світу та іншими словами [607, с.17]. Людина як активна істота створює з окремих слів ланцюжки-висловлювання, тексти, дискурси, за допомогою яких мовець самовиражає себе, будує і виявляє себе в діяльності, суспільстві, описує своє життя, аналізує і коригує результати своєї діяльності. Отже, слово є носієм і виразником людської думки, механізмом мовленнєвого супроводу будь-якої діяльності людини, механізмом породження мовленнєвих і мовних структур у всі періоди життя людини. Закладається цей механізм у ранньому віці за законами генетики, під впливом дорослих у процесі спілкування він розвивається, удосконалюється, дитина оволодіває рідною мовою, використовує її в усіх видах діяльності, серед яких чільне місце посідає мовленнєва діяльність. Засвоєння рідної мови, її норматив (звукова, граматична, семантична правильність, словникове багатство, зв'язне, виразне, образне мовлення) дозволяє розглядати дитину вже в дошкільному віці як мовленнєву особистість, яка надалі під впливом шкільного навчання й самонавчання досягає рівня усвідомленої мовної особистості.

Механізми засвоєння мовлення були розроблені Л.С.Виготським у 30-х роках ХІХ століття. За Л.С.Виготським, психіка людини формується як єдність біологічних передумов і соціальних засобів. Засвоюючи ці засоби, «присвоюючи» їх, людина стає сама собою, особистістю і включає їх у свою діяльність. Вирішальна роль у цій взаємодії належить слову і мовленню.

Мовлення Л.С.Виготський визначав з позиції людської діяльності, її мотивованості, евристичності, соціальної та предметної зумовленості, як процес використання мови для спілкування у процесі будь-якої людської діяльності, як процес мовленнєвого спілкування. Оскільки мовленнєве спілкування здійснюється за законами певної (конкретної) мови, як цілісної системи фонетичних, лексичних, граматичних і синтаксичних засобів і відповідних їм правил мовленнєвого спілкування, його можна розглядати як своєрідну і специфічну мовленнєву діяльність.

Одна з найважливіших особливостей мовленнєвої діяльності полягає в особливому характері її знарядь, у якості яких виступають знаки мови (слова, речення, текст, повідомлення, дискурс тощо). З допомогою мови як системи знаків здійснюється взаємодія людей у процесі пізнання світу, спільної трудової чи будь-якої іншої суспільно-корисної діяльності. Знаки мови виступають як засіб здійснення мовленнєвої діяльності в такій її специфічній формі, як внутрішнє мовлення і є основним інструментом індивідуальної мовленнєвомисленнєвої діяльності. Відповідно до означеного, виникає необхідність насамперед розглянути сутність і характеристику ключових понять «мова» і «мовлення» та їх місце у структурі мовленнєвої діяльності людини.

2.1.1. Поняття «мова» і «мовлення» у структурі мовленнєвої діяльності. Дистинкція «мова і мовлення» у наукових джерелах розуміється неоднозначно: вчені по-різному інтерпретують ці явища, розгляд яких виходить за межі нашого дослідження. Водночас з цього загалу розглянемо лише окремі аспекти співвідношення мови і мовлення, які є важливими для формування мовленнєвої особистості дитини, оскільки в експериментальній роботі передбачається формувати в дітей старшого дошкільного віку елементарні уявлення про лексичну, фонетичну, граматичну системи мови, й розвивати навички розмовного та монологічного мовлення.

Зауважимо, що питання щодо взаємозв'язку дихотомій «мова і мовлення» є дискусійним. Так, одні вчені (Ф.де Соссюр та ін.) наголошують на взаємодії означених понять, інші (В.М.Жирмунський, Г.В.Колшанський, О.Г.Спіркін, А.С.Чикобаєва), навпаки, заперечують різницю між мовою і мовленням, ототожнюючи ці поняття [494, с.620-621]. Треті дослідники (О.М.Галкіна-Федорук, Л.В.Щерба, В.Н.Ярцева) визначають їх як два боки одного явища, що характеризуються властивостями, за своєю природою які є взаємодоповнюючими і взаємопов'язаними [494, с.620-621].

Одним із перших, хто розмежував поняття «мова» і «мовлення» і водночас уважав їх складовими єдиної мовної діяльності, був Фердинанд де Соссюр. Так, учений під мовою розумів систему вербалізованої інформації і правил її використання у процесі комунікації, а під мовленням – спілкування з використанням мови. За словами Ф.де Соссюра, мова і мовлення співвідносяться один з одним як засіб комунікації і сама комунікація [620, с.32]. За вченим, мова – це скарб, відкладений практикою мовлення у мовців однієї спільноти, це граматична система, потенційно (віртуально) наявна в кожному мозку, точніше, в мозках сукупності індивідів; адже мова неповна в кожному з них, вона існує вповні лише в колективі. Мова – це не діяльність мовця, це готовий продукт, пасивно засвоєний індивідом; мова ніколи не передбачає попередньої рефлексії, а свідомо в ній здійснюється лише класифікаційна діяльність. Мовлення, навпаки, є індивідуальним актом волі й розуму, де, на переконання Ф.де Соссюра, слід розрізняти: 1) комбінації, в яких мовець застосовує мовний код, аби висловлює власну думку; 2) психофізичний механізм, який дозволяє йому унааявити ці комбінації [620, с.25-26]. За Ф.де Соссюром, мова – це щось цілком визначене в різнорідній множині фактів мовної діяльності. Її можна локалізувати в тому відрізку кільцевого мовленнєвого зв'язку, де слуховий образ асоціюється з певним поняттям. Вона становить суспільний бік мовної діяльності, зовнішню щодо індивіда, який сам по собі не може ані створити її, ані змінити. Мова існує лише внаслідок своєї давньої угоди, укладеної між членами колективу. Проте аби

зрозуміти, як вона працює, індивід мусить навчатися мови; дитина її засвоює лише поступово [620, с.27]. На думку вченого, мова, на протигагу мовлення, є тим предметом, який передбачає можливість його окремого вивчення. Мовна діяльність за своїм характером є різнорідною, мова є однорідною: це знакова система, в якій суттєвим є лише поєднання змісту з акустичним образом, і ці обидві частини мовного знака є однаково психічними. Водночас мовні знаки не є абстракціями; закріплені згодою колективу асоціації, сукупність і складає мову, є реальністю, локалізованою в мозку [620,с.27]. Ф.де Соссюр не сумнівається в тому, що, «лише слухаючи інших, ми навчаємося своєї рідної мови; мова відкладається в нашому мозку тільки внаслідок численних актів досвіду. Нарешті, саме завдяки мовленню мова зазнає розвитку: наші мовні навички змінюються від вражень, отриманих під час слухання інших» [620, с.32]. Отже, існує взаємозалежність між мовою та мовленням: мова – це водночас і знаряддя, і продукт мовлення.

Вивчаючи проблему мови, особливості формування її в онтогенезі, функції, порушення мозкової організації, О.Р.Лурія визначив предметом психології не внутрішній світ сам по собі, а відображення у внутрішньому світі зовнішнього, тобто активну взаємодію людини з реальністю. Згідно з його теорією, трансформація складної інформації, яку людина отримує ззовні, у процесі предметної діяльності, відбувається за допомогою мови [367, с.23-24]. Мова є певною кодовою системою, що позначає предмети і дії; пізніше ця система кодів стала виокремлювати ознаки предметів дій та їх відношення у світі речей, які в кожному історичному епосі трансформуються у практичній діяльності людей у вигляді підсвідомого коду [367, с.24-25]. Отже, мова є вирішальним знаряддям людського пізнання, завдяки якій людина змогла вийти за межі чуттєвого досвіду, виокремити ознаки, сформулювати відомі узагальнення чи категорії. І.А.Бодуен де Куртене вбачав у безперервно повторюваному мовному процесі мовну діяльність, яку він визначив як мовлення. Мова у розумінні вченого, це діяльність мовного колективу, що розгортається в часі та просторі й об'єднана загальними

соціально-економічними й культурними умовами [87, с.227]. Мова – це «знаряддя і діяльність», обов'язкова умова мислення, проте і не лише «самоцінна мовна діяльність» [88, с.140]. Учений розмежував «індивідуальну мову окремої людини» і мову, що «існує не як одиничне ціле, а... як видове поняття, як категорія, під яку можна підвести відому кількість певних явищ». По суті вчений протиставляє індивідуальну мову як мовну (мовленнєву) діяльність, яка «ґрунтується на комунікативному характері людини та її потребі... свої думки... повідомляти... іншим людям», мові як абстракції [87, с.76-77]. Індивідуальним корелятом мовлення, на переконання І.А.Бодуене де Куртене, є говоріння. Реальною величиною є людина як носій мовного мислення, а не мова, абстрагована від людини [88, с.140]

Учені (Л.І.Мацько, О.М.Сидоренко) досить змістовно, як нам убачається, визначають природу й функціонування мови: «Вона є засобом і матеріалом формування та становлення особистості людини, її інтелекту, волі, почуттів та формою буття. Мова – це безпосередній процес пізнання світу, його освоєння людиною. Мова є засобом спілкування між людьми, передання власного досвіду іншим і збагачення досвідом інших» [388, с.4]. Мова є одним із найвагоміших засобів самовираження особистості. У слові акумулюються відносини між людьми, слово виявляє ідею, а ідея – стрижень самоусвідомлення. Отже, слово є знаряддям духовності, оскільки мова розкриває будь-яке єство особистості. М.С.Вашуленко зазначає, що формуючи людину в духовному, інтелектуальному і моральному аспектах, мова «обслуговує потреби суспільства через цілу низку життєво важливих функцій, які практично реалізуються у мовленнєвій діяльності» [120, с.12]. Насамперед це такі функції, як: мисленнєва (мова є інструментом і засобом мислення, формою існування думки); пізнавальна (засобами мови людина пізнає світ, довколишню дійсність); комунікативна (мова є засобом спілкування); національно-культурологічна (за допомогою мови людина усвідомлює себе представником певного народу – коли ця мова є рідною; або вона прагне пізнати, вивчити, оцінити культурні надбання іншого народу –

коли вивчає іншу, іноземну мову). Саме ці функції, на переконання вченого, чітко виявляються в навчальному процесі [120, с.12]. За словами М.С.Вашуленка, мова і мовлення є, з одного боку, історичним продуктом нації, а з іншого, - невід'ємною складовою виховання і розвитку кожної особистості, громадянина держави, оскільки мова є інструментом і основним засобом пізнання, формою породження, існування і вираження думки, спілкування, а, отже, й активного входження кожного члена суспільства в соціум [118, с.172].

На думку І.А.Бехти, мова є інгредієнтом мовлення, тому в самому мовленні повинен також міститись елемент соціального, суспільно-релевантного. Таким соціальним суспільно відпрацьованим статусом володіють і мовленнєві навички, і мовленнєві механізми, і мовленнєві операції, які використовуються у породженні мовлення [192, с.173]. Ключем до пізнання мови є вивчення її у дії, тому вивчення текстів (мовленнєвих творів) можна вважати вивченням мови в дії: текст, з цього погляду, виступає як результат використання системи мови та її елементів, і, сприймаючи текст, ми спостерігаємо, як функціонує мова і як її використовує той, хто створив цей текст. О.В.Лещак вважає, що стрижнем усієї мовної діяльності індивіда є мова, мовленнєва ж діяльність залежить від наявних у мовній системі мовленнєвих механізмів. Мовлення, на думку автора, залежить і від мови, і від мовленнєвої діяльності. Смысл мовленнєвих творів і їх формальні характеристики спричинюються і сприймаються тільки носієм певної мови і тільки в мовленнєвій діяльності [353, с.103]. О.В.Лещак дотримується такої термінологічної тріади: «мова – мовленнєва діяльність – мовлення», де мова – це система інваріантних смислів і алгоритмів поведінки, мовленнєва діяльність – це комунікативна поведінка, а мовлення і мовленнєва сигналізація – це лінійна структура актуальних смислів і фізичних сигналів [353, с.103].

Більшість учених (В.О.Артьомов, І.К.Білодід, Є.М.Верещагін, І.О.Зимняя, О.О.Леонтьєв, О.О.Потебня, Л.В.Щерба та ін.) наголошують на

тому, що мова – це найважливіший засіб спілкування між членами певного колективу, а мовлення – практичне користування мовою з різними комунікативними, виражальними і пізнавальними цілями. Мова як засіб комунікації є особливим видом мовленнєвої діяльності, під якою І.О.Зимня розуміє: 1) активний, цілеспрямований, мотивований, предметний (змістовий) процес передання чи прийому сформульованої за допомогою мови думки, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі комунікації; 2) а) як процес повідомлення та одержання повідомлення і б) визначення мовлення як способу формування і формулювання думки за допомогою мови у процесі говоріння (письма) і слухання (читання) [237, с.55]. Як зауважує вчена, в такому трактуванні кожний із цих процесів, що здійснюються суб'єктами взаємодії у вербальному спілкуванні (монологічному, діалогічному чи полілогічному), розглядається як вид мовленнєвої діяльності, які характеризується тими самими засобами, що й будь-яка інша самостійна діяльність людини. Насамперед це належить до «власної» мовленнєвої комунікативно-пізнавальної потреби. За таким підходом мовлення розглядається лише в категорії діяльності як спосіб дії з предметом (думкою) за допомогою мови, що виступає засобом діяльності [237, с.55-56].

І.О.Зимня виокремила такі методологічні характеристики мови (мовлення): 1) це суспільно-історичний продукт, у якому відображено культуру, систему соціальних відносин, традицію, історію народу; 2) співвідноситься зі специфічністю вербального відображення буття; 3) це форма існування свідомості (і індивідуальної, і суспільної крізь індивідуальне); 4) співвідноситься з комунікативною функцією мови [237, с. 19-22]. На твердження Б.В.Беляєва, з одного боку, не можна протиставляти мову й мовлення, оскільки, по-перше, вони нерозривно пов'язані з мисленням; по-друге, їм властива комунікативна функція; по-третє, це явища, що зумовлені соціально-історичним розвитком. З іншого боку, не можна мову й мовлення ототожнювати, оскільки мова є явищем суспільним, а мовлення –

індивідуальним. Існування мови не залежить від окремої людини, тоді як мовлення існує як утворення окремої особистості [53, с.48].

Зауважимо, що у психології усталився діяльнісний підхід до розгляду мовлення як своєрідної мовленнєвої, мовленнєвомисленнєвої чи текстової діяльності в загальній структурі особистості (О.М.Леонт'єв): 1) розвиток мовлення внутрішньо пов'язаний із розвитком мислення і свідомості; 2) мовлення має поліфункціональний характер, тобто виступає в різних видах діяльності; мовленню властива комунікативна функція (слово – засіб спілкування), індикативна (засіб вказівки на предмет), інтелектуальна, сигніфікативна (слово – носій узагальнення, поняття); всі ці функції пов'язані одна з одною; 3) мовлення є поліморфною діяльністю (виступає то як голосне комунікативне мовлення, то як внутрішнє мовлення); 4) в мовленні розрізняють фізичний зовнішній бік, її форму і її семантичний бік; 5) слово як одиниця людського мовлення, по-перше, має предметну співвіднесеність, і по-друге, має значення, тобто є носієм узагальнення; 6) процес розвитку мовлення не є процесом кількісних змін (збільшення словника і асоціативних зв'язків слова), а процесом якісних змін, стрибків, тобто це процес справжнього розвитку [348, с.69-71].

У контексті представленого дослідження слугує на увагу думка Н.Д.Арутюнової: «Характеристика мовлення зазвичай дається через протиставлення його мові (коду), яку розуміють як систему об'єктивно наявних, соціально закріплених знаків, що співвідносять понятійний зміст і типове звучання, а також як систему правил їх ужитку й узгодженості» [354, с.414]. Мовлення – це своєрідна діяльність мовця, процес вираження думок, почуттів, бажань людини засобом мови з метою впливу на інших людей і організації особистісних і суспільних відносин (М.І.Жинкін, Т.О.Ладиженська, М.Р.Львов, О.О.Реформатський). Так, М.І.Жинкін наголошував на тому, що «мова і мовлення є комплементарними структурами, це означає, що немає мови без мовлення, і мовлення без мови, як немає лівого без правого» [208, с.341]; мова не існує без мовлення, а

мовлення без мови: вони – ніби атоми однієї молекули. Людській мові, за словами вченого, притаманна та дивовижна особливість, що з обмеженого числа мовленнєвих звуків (фонем) утворюється велетенське число слів, зі слів може бути складено незчисленне число речень, із речень можуть бути сформовані тексти (мовлення); також будь-яка ситуація може бути відображена у висловлюванні [210, с.34]. Мовлення – це продукт, результат цієї діяльності – висловлювання, текст, що передбачає наявність мовного і структурного зв'язку компонентів, що їх складають (Б.М.Головін, Л.П.Федоренко). За словами О.О.Реформатського, – це окремий акт індивідуального чи групового прояву мови, користуватись якою може і повинен кожний, хто належить певному колективу; це соціальне надбання, знаряддя колективного спілкування і прояв суспільної свідомості в історичному розвитку [484, с.15]; це своєрідна форма пізнання людиною предметів і явищ дійсності і засіб спілкування людей між собою. На відміну від сприймання – процесу безпосереднього відображення речей – мовлення є формою опосередкованого пізнання дійсності, її відображенням за допомогою рідної мови. Мова – це загальне, а мовлення – індивідуальне користування мовою. Тому, на думку Г.О.Люблінської, мовлення бідніше за мову, але водночас і багатше за неї. Адже людина у своїй практиці спілкування зазвичай використовує лише незначну частину того словника і тих різноманітних граматичних структур, які становлять багатство її рідної мови. Водночас мовлення багатше за мову, бо людина, говорячи про щось, передає і своє ставлення до того, про що вона говорить, і до того, з ким говорить. Її мовлення набуває інтонаційної виразності, змінюється його ритм, темп, характер [376, с.233]. Як бачимо, в понятті «мова» виокремлюють такі значення: це система знаків, соціальний засіб зберігання і передання інформації, засіб спілкування, форма передання соціального досвіду, картини світу; в понятті «мовлення» такі: форма спілкування за допомогою мови, вербальної комунікації, емоційного впливу; це один із видів комунікативної діяльності людини, одна із форм прояву свідомості; це мовленнєві дії та

операції, результат діяльності у вигляді усної та письмової форми висловлювання.

Функціональне розмаїття мовлення, за С.Л.Рубінштейном, представлене в такому вигляді: а) семантична, сигніфікативна (позначення) функція; б) комунікативна (спілкування чи повідомлення); в) емоційна; г) виражальна; д) функція впливу [499, с.448]. В аспекті дослідження слугує на увагу погляд ученого, який наголошував на тому, що особливу роль у мовленні відіграють емоційні процеси: «у мовленні є емоційно-виразні моменти, що проявляються в ритмі, паузах, в інтонаціях, у модуляціях голосу та інших виразних, експресивних моментах» [498, с.338]. Емоції в мовленні виявляють себе передусім через інтонацію (В.О.Артемов, С.Л.Рубінштейн), - складне мовленнєве явище, що виконує кілька функцій, з-поміж яких логіко-граматична та модальна. Емоційно-виразна функція мовлення суттєво відмінна від мимовільної і неусвідомленої виразної реакції. Виразна функція, включаючись у мовлення, перебудовується і входить у його семантичний зміст. У такому вигляді, як зауважує С.Л.Рубінштейн, емоційність відіграє в мовленні людини значну роль. Живе людське мовлення не є лише «чистою» формою абстрактного мислення; воно не зводиться лише до сукупності значень, воно звичайно виражає і емоційне ставлення людини до того, про що вона говорить, і здебільшого до того, до кого вона звертається. С.Л.Рубінштейн наголошував на тому, що чим виразніше мовлення, а не лише мова, тим яскравіше в ній виступає мовець, його (мовна – О.С.Трифонов) особистість, він сам [499, с.450]. Розвиток мовлення, здатного висловити емоційне ставлення до того, про що йдеться, та емоційно вплинути на інших, свідомо користуючись виразними засобами, вимагає, як стверджував С.Л.Рубінштейн, високого рівня культури. У найбільш узагальненій формі така свідомо виразність притаманна художньому мовленню [499, с.145]. Виразні засоби художнього мовлення складаються із різних елементів, із-поміж яких науковець виокремив: 1) вибір слів (лексика); 2) поєднаність слів і речень (фразеологія і контекст); 3) структура мовлення і насамперед

порядок слів. Ці елементи в сукупності дозволяють мовленню не лише передавати предметний смисл думки, але й виражати ставлення мовця до предмета думки чи до співрозмовника. І далі вчений зазначає, що не лише самостійне свідоме використання виразних засобів мовлення, але й розуміння їх своєрідної та насиченої семантики, що визначає емоційний підтекст мовлення, є продуктом засвоєння культури. Для того, щоб по-справжньому зрозуміти підтекст мовлення, необхідно його відчутти, «співпережити», водночас для того, щоб по-справжньому співпережити текст, необхідно його глибоко усвідомити [499, с.482].

Отже, в мовленні людини, за словами С.Л.Рубінштейна, виявляється весь психологічний образ особистості (у темпі мовлення – її темперамент, в інтонації – її емоційність, а у змісті – її духовний світ, інтереси, спрямованість) [499, с.483]. Тобто саме в мовленні і виявляється мовленнєва / мовна особистість. Основним засобом вираження емоцій у мовленні вчені вважають слово (В.О.Артемов, О.В.Запорожець, О.І.Кульчицька, П.М.Якобсон). Водночас існує твердження, що «в самих мовних засобах фіксуються насамперед не самі емоції, а мисленнєвий зміст про них; саме він у відповідних випадках входить як до лексичного, так і граматичного значення морфем» [430, с.144].

Емоційна функція мовлення належить до первинних генетичних його функцій, а характер мовлення, за С.Л.Рубінштейном, залежить від емоційного стану людини. Коли вона збуджена, її мовлення емоційно насичене. Означену думку підтримує і І.М.Румянцева: «емоції глибоко проникають у всі сфери мовленнєвих механізмів і функцій, суттєво торкаються та активізують їх, вони ніби пусковий пристрій, що призводить їх у дію» [501, с.29]. Учена розмірковує таким чином: оскільки мовлення є і засобом, і формою спілкування, то воно пов'язане з психічними властивостями і станами особистості: а) прояв почуттів (настрої, афекти, ейфорія, тривога, фрустрація та ін.); б) вияв уваги (зосередженість, неухважність, вияв волі, рішучість, розгубленість, зібраність); в) вияв мислення (сумнів, упевненість, висновок,

рішення); г) вияв уяви (мрії, фантазії, міражі та ін.). Усі ці психічні явища, за словами І.М.Румянцевої, безпосередньо пов'язані з мовленням, зумовлюють його перебіг і становлення: «Більше того, і саме мовлення з повним правом можна назвати психічною властивістю людини..., в якій безпосередньо відображаються її психічні стани» [501, с.27].

О.С.Кубрякова терміни «мовлення» і «мовленнєва діяльність» використовує як синонімічні; мовленнєва діяльність використовується як загальний і родовий термін для позначення всіх явищ і фактів, що належать до породження мовлення і її сприйняття, до процесів говоріння і слухання, як наслідок, до створення і реалізації мовленнєвих актів. Акти мовлення, з яких складається мовленнєва діяльність, не тільки цілеспрямовані, але й ситуативно орієнтовані; вони пов'язані з особистістю мовця і особистістю слухача. Аналіз мовленнєвої діяльності неможливий без урахування людського чинника: механізми мовлення існують у людині і використовуються мовцем, вони представляють дії та операції мовців і залежать від біологічних, когнітивних і соціальних можливостей, від індивідуальних мовних здібностей [313, с.10]. Водночас, як слушно зауважує вчена, мовленнєва діяльність це діяльність, у процесі якої використовується мова; в основі ж мовлення лежить не стільки використання мови, скільки звертання до мови і її невичерпних можливостей [313, с.10]. За словами О.С.Кубрякової, людська діяльність первісно є предметною, вона представляє життєві, практичні зв'язки людини зі світом, систему її взаємодій із природою і суспільством. Частиною такої діяльності поступово стає праця і загалом – свідома діяльність людей. У процесі її матеріальне «переводиться» в ідеальне, інтеріоризується, і поступово, з розвитком мовлення, ідеальне стає усе більш пов'язаним із мовою. Водночас вчена наголошує на тому, що не слід пов'язувати все ідеальне в голові людини з мовою і проводити знак рівності між ідеальними концептами як такими з їх мовними корелятами. Вони з'являються лише тоді, коли виникає необхідність і здебільшого – в

мовленнєвій діяльності, що вимагає об'єктивації ідеального концепту мовними засобами [313, с.23].

О.С.Кубрякова зазначає, що одним із аспектів мовленнєвої діяльності є такий, який може пояснити, яким чином залучається мовна система до мовлення людини і як з її допомогою організовується надалі висловлювання, що створюється в мовленні, і низка інших висловлювань – текст, мовний матеріал. При цьому не виникає розрізнення тріади «мова – мовлення – мовленнєва діяльність», оскільки мова і мовлення (здатність до мовлення) усвідомлюються як передумови мовленнєвої діяльності, причому мовлення трактується насамперед як говоріння, тобто той вид мовленнєвої діяльності, що, з процесуального боку, розглядається як такий, що забезпечує її «виконавчу частину» (наприклад, фонаційну в реальному звуковому потоці мовлення тощо) [313, с.11]. Отже, мовлення – це спосіб здійснення мовленнєвої діяльності, що залежить від її виду, національно-культурних традицій, умов та індивідуальних особливостей; процес установалення смислових зв'язків різних рівнів (від зв'язку слів до об'єднання ситуативних висловлювань у текстове) у формулюванні думки її просторово-часового розгортання [234, с.30].

Учені (Д.Б.Ельконін, О.О.Леонт'єв, А.В.Петровський, С.Л.Рубінштейн та ін.), досліджуючи процес породження висловлювань, розглядають мовлення насамперед як один із видів людської діяльності, що витікає із ситуації, мотиву й вимагає низки специфічних умінь: орієнтуватися в умовах спілкування, планувати висловлювання, реалізувати заплановане, контролювати хід і результат процесу мовлення. Процес творення мовлення, на думку О.Р.Лурії, це формування та формулювання висловлювання; шлях від думки до мовлення має такий вигляд: започатковується з мотиву й загального задуму, що із самого початку відомий суб'єктові в найзагальніших рисах; проходить через стадію внутрішнього мовлення, спираючись на схеми семантичного запису з його асоціативно-потенційними зв'язками; веде до формування глибинних синтаксичних структур, які потім розгортаються в

зовнішнє мовлення, що спирається на поверхово-синтаксичні структури [365], [367]. Особливу увагу О.Р.Лурія звертав на внутрішнє мовлення, що, за вченим, є механізмом, який на основі асоціативних зв'язків перетворює суб'єктивний смисл на систему зовнішніх розгорнутих мовленнєвих значень. За словами вченого, кожне індивідуальне мовлення – це засіб спілкування; воно не стільки комплекс лексичних одиниць (слів), скільки система різних синтагм – цілих висловлювань. За М.І.Жинкіним, внутрішнє мовлення має особливий «предметно-схемний» код. Учений уважав універсальною операцією відбір слів на всіх рівнях виникнення мовлення. Слова, на думку науковця, не зберігаються в пам'яті людини в повній формі, вони щоразу ніби синтезуються за певними правилами. У формуванні й оформленні висловлювання зі слів діють особливі семантичні правила – закон семантичного узгодження, граматичної аналогії, поєднання слів у семантичні пари. Такі семантико-граматичні та функціонально-синтаксичні правила є фільтрами, що гарантують адекватне дійсності осмислення висловлювань [260, с.36-37].

Мовлення досліджується і як мовленнєва поведінка [129; 237], що зумовлена такими чинниками, як культура, національні особливості, етика, міжособистісне спілкування, які в процесі інтеріоризації стають внутрішніми компонентами психічних структур. Зовнішні прояви психофізіологічних процесів у мовленнєвій поведінці людей, на переконання С.Л.Рубінштейна, виражаються з фонетичного боку мовлення, а саме: вібрація голосу, темброві модуляції, збільшений темп, швидкість мовленнєвих реакцій [498].

Отже, як і будь-яка інша діяльність, мовлення охоплює такі структурні компоненти: мета й мотив, що надають йому певної спрямованості; дії та вчинки, засновані на тих чи тих мотивах і спрямовані на певну мету; вміння й навички, завдяки яким відбувається мовленнєва діяльність (П.Я.Гальперін, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн та ін.). Така структура мовлення дає підстави для більш ґрунтовного аналізу феномена «мовленнєва діяльність», розгляд якого подаємо в наступному параграфі.

2.1.2. Сутність і характеристика мовленнєвої діяльності. Як уже зазначалось, мовлення включає процеси породження і сприймання (прийом і аналіз) повідомлень з метою спілкування чи з метою регуляції і контролю власної діяльності. Це дало підставу психологам (Л.С.Виготський, О.О.Леонтьєв) розглядати мовлення як універсальний засіб спілкування, тобто як складну і специфічно організовану форму свідомої мовленнєвої діяльності, в якій беруть участь два суб'єкта: той, хто породжує (формує) мовленнєве висловлювання і той, хто його сприймає.

Значний внесок у розвиток теорії мовленнєвої діяльності здійснено Л.С.Виготським, який розкрив процес утворення мовлення як послідовності взаємопов'язаних фаз мисленнєвої діяльності. Так, за словами вченого, перша фаза утворення мовлення - це його мотивація; друга – це думка, устремління (мовленнєва інтенція); третя фаза – опосередкування думки у внутрішньому слові індивіда; четверта – опосередкування думки у значеннях зовнішніх слів (реалізація внутрішньої інстанції); п'ята – опосередкування думки у словах (акустико-артикуляційна реалізація мовлення) [145, с.358]. Л.С.Виготський виокремлює мовленнєву діяльність як фундаментальну діяльність людини і вважає, що вона може виступати як самостійний вид діяльності із специфічною мотивацією, складовими якої є мовленнєві дії (мають мету, підпорядковану меті діяльності) і мовленнєві операції (варіюють відповідно до умов), або ж у формі мовленнєвих дій, що включені в певну не мовленнєву діяльність [143, с.264].

Найбільш ґрунтовно розроблено й схарактеризовано мовленнєву діяльність О.О.Леонтьєвим [342; 343; 344; 347], який визначає її як «систему значущих операцій, якісно визначених елементарних дій;... у моделі мовленнєвої діяльності ми завжди маємо справу з одиничними операціями або операціональними одиницями, деякими передумовами їх здійснення й деякими функціонально, але не формально-лінгвістичними певними проміжними й кінцевими станами» [347, с.2-29]. На думку О.О.Леонтьєва,

мовленнєва діяльність – це певна абстракція, що не співвідноситься безпосередньо з класичними видами діяльності (пізнавальна, навчальна, ігрова), яку не можна співставити із грою чи працею. Вона, за О.О.Леонтєвим, обслуговує у формі окремих мовленнєвих дій всі види діяльності і входить до їх складу як один із актів діяльності. Водночас учений зазначає, що мовленнєва діяльність, як така, має місце тільки тоді, коли мовлення самоцінне, коли мотив, що її спонукає, не може бути задоволений іншим способом, окрім мовленнєвого [347, с.2-29]. За О.О.Леонтєвим, визначальними ознаками мовленнєвої діяльності є такі: предметність, цілеспрямованість, вмотивованість, ієрархічна (вертикальна) організація як самої мовленнєвої діяльності, так і її мовленнєвих одиниць; фазна (горизонтальна) організація діяльності.

О.С.Кубрякова визначила відмінності мовленнєвої діяльності від інших видів діяльності: 1) неправомірність ототожнення діяльності з процесом, що базується на установленні ієрархії цих понять: сам процес зовнішнього прояву мовлення (в усній чи письмовій формах) – це лише частина мовленнєвої діяльності, що складається не тільки з послідовної зміни різних станів чи переходу із одного стану в інший (процесу), але й активності мовця-суб'єкта, що викликає цю зміну станів і диктує їх послідовність, тривалість, якісну специфіку; 2) унікальність мовленнєвої діяльності як діяльності, що базується відповідно до інших типів діяльності, з одного боку, і відповідно до явищ комунікації, - з іншого (вербальні і невербальні процеси і засоби спілкування) [313, с.27-28]. На думку вченої, феномен мовленнєвої діяльності, з філософського погляду, повинен визначатися не лише тріадою «діяльність – комунікація – мовленнєва діяльність», але й підставлянням до першого члена цієї тріади двох різних одиниць, що створюють два різні напрями в аналізі мовленнєвої діяльності: 1) тріада «предметно-практична діяльність – комунікація – мовленнєва діяльність»; 2) «духовна діяльність – передання інформації – мовленнєва діяльність» [313, с.28]. Мовленнєва діяльність, О.С.Кубряковою, розглядається як

мовленнєвомисленнєва, як складне явище, що має різні аспекти: комунікативний (спілкування), семіотичний (використання відповідної системи знаків), інформаційний (створення, передання й обмін інформації), і, нарешті, виконавський, пов'язаний з наявністю у людини мовних здібностей і особливих механізмів мовлення [313, с.12].

Мовленнєва діяльність має таку саму структуру, як і будь-яка інша людська діяльність: вона характеризується цілеспрямованістю (мета, мотив), структурованістю (те, що у психології називається операцією та дією, в лінгводидактиці одержало назву мовленнєвої навички і мовленнєвого вміння відповідно), плановістю [343, с.39]. Психологи (Л.С.Виготський, І.О.Зимняя, О.О.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн) визначили структуру мовленнєвої діяльності, яка визначається фазовою будовою (за С.Л.Рубінштейном). Учені виокремлюють різну кількість фаз (рівнів) мовленнєвої діяльності. Так, наприклад, О.М.Леонтьєв описує 5 фаз, Т.О.Ладиженська – 4, І.О.Зимняя – 3. Відповідно до методики розвитку мовлення і навчання мови вважаємо найбільш вдалим трифазовий поділ мовленнєвої діяльності, а саме: мотиваційно-стимульована, орієнтовно-дослідницька та виконавча фази.

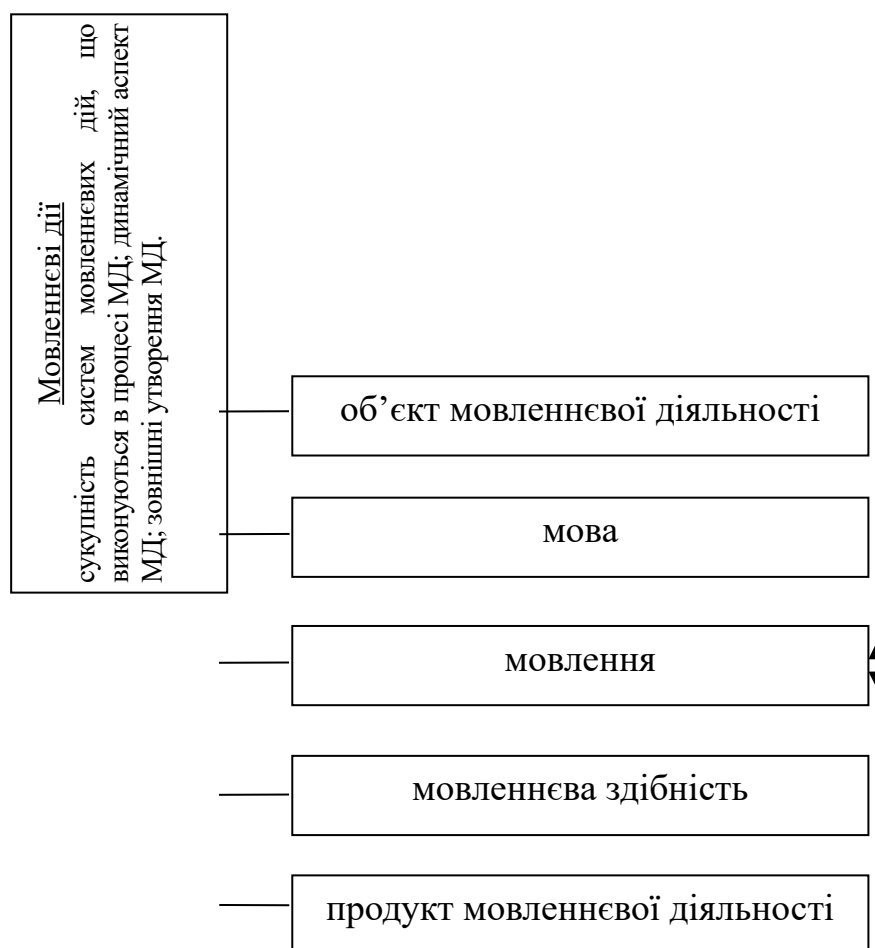


Рис. 2.1. Структура мовленнєвої діяльності (за І. О. Зимньою)

За І.О.Зимньою, перший рівень мовленнєвої діяльності характеризується складною взаємодією потреб, мотивів і мети дії як майбутнього його результату. При цьому, основним джерелом діяльності (і загальної активності особистості) є потреба, що виявляється у предметі діяльності. За О.М.Леонтьєвим, предмет визначає характер діяльності і може бути речовим, матеріальним та ідеальним. Предметом мовленнєвої діяльності є думка як форма відображення відношень предметів і явищ реальної дійсності. У вираженні думки реалізується мета таких видів мовленнєвої діяльності, як говоріння і письмо [533, с.25]. Думка як предмет мовленнєвої діяльності є складною ієрархічною структурою різнопорядкових змістових відношень, зв'язків. Основним змістовим зв'язком є міжпонятійний зв'язок. На ранніх етапах навчання, коли мовленнєвий досвід у дитини ще обмежений, формування цього рівня змістових зв'язків має суттєве значення для розвитку «чуття мови». Другим рівнем змістового зв'язку між членами речення є

зв'язок, що визначається, з одного боку, суб'єктивно-об'єктивними і предикативними відношеннями, а з іншого, - валентністю слів та міжпредметним зв'язком. Третій рівень – змістовий зв'язок між новим і відомим, тобто зв'язок між темою і ремою. Цей зв'язок визначається логікою думки. Як слушно зауважує О.М.Леонт'єв, правильно встановлені змістові зв'язки на всіх рівнях висловлювання визначають її зв'язність.

За Л.С.Виготським, думка є не останньою інстанцією у цьому процесі. Сама думка народжується не з іншої думки, а із мотиваційної сфери нашої свідомості, що охоплює наші прагнення й потреби, наші інтереси й стимули, наші афекти й емоції. За думкою стоїть афективно-вольова тенденція. Тільки вона може відповісти на останнє «чому?» в аналізі мислення; «дійсне й цілком повне розуміння чужої думки можливе лише тоді, коли ми викриваємо її дієве, афективно-вольове підґрунтя» [145, с.357]. Цю думку підтримує і О.Р.Лурія, який уважав, що саме «думка визначає програму висловлювання» [367, с.191]. Мотиваційно-стимулювальний рівень діяльності входить таким чином у внутрішню структуру діяльності, визначаючи і спрямовуючи її. Засобом вираження думки є мова (фонетичні, лексичні, граматичні засоби). Думка як предмет мовленнєвої діяльності є складною структурою смислових відношень. Саме тому, на погляд О.О.Смирнової, визначення думки як предмета мовленнєвої діяльності, є необхідним задля: а) забезпечення предмета мовленнєвої діяльності, іншими словами, об'єкта, що викликає думку в мовців; б) формування в мовців програми смислового розгортання висловлювання від загального до окремого; в) навчання засобів вираження думки, адекватних для кожної ситуації говоріння; г) навчання зовнішнього усного способу формування і формулювання цієї думки в усіх його реалізаціях [533, с.25-26]. Джерелом мовленнєвої діяльності в усіх її видах є комунікативно-пізнавальна потреба. Потреба, «знаходячи» себе у предметі мовленнєвої діяльності – думці, стає відповідно комунікативно-пізнавальним мотивом цієї діяльності [343].

З думкою О.О.Леонт'єва співзвучні ідеї С.Л.Рубінштейна, який вважав,

що за відсутності того, в чому людина має потребу або зацікавленість, вона відчуває більш-менш значну напругу, неспокій, якого вона, природно, намагається позбутися. Відтак, спочатку зароджується більш-менш невизначена динамічна тенденція, яка перетворюється у прагнення, коли вже досить виразно вимальовується та точка, на яку все спрямовано. Залежно від того, як тенденції опредмечуються, тобто визначається предмет, на який вони спрямовуються, тенденції стають дедалі більш усвідомлюваними мотивами діяльності, такими, що більш чи менш адекватно відображують об'єктивні рушійні сили діяльності людини. Оскільки тенденції здебільшого спричиняють діяльність, спрямовану на задоволення певної потреби або інтересу, що її викликають, з ними зазвичай пов'язують рушійні моменти, що вимальовуються, але ще й загальмовані, вони ... посилюють динамічний, спрямований характер тенденцій [498, с.519]. Потреба є «основним джерелом життєвої активності особистості, основним її виявом і найважливішим диференціюючим моментом у характеристиці особистості» [403, с.150]. В.М.М'ясищев вирізняє потребу в діяльному спілкуванні і потребу у спілкуванні в діяльності [403, с.151]. Учений наголошує на «почутті задоволення від діяльності», на «елементі творчої радості, що викликається новим досягненням і є найбільш важливим емоційним і водночас революційним моментом у діяльності» [403, с.320].

Отже, як слушно зауважують учені (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, С.Л.Рубінштейн та ін.), потреби та інтереси є складовими різних боків різноманітної і водночас єдиної особистісної спрямованості, яка виступає в якості мотивації її мовленнєвої діяльності.

Другий рівень діяльності – орієнтувально-дослідницький, який спрямований на «дослідження умов діяльності, виокремлення предмета діяльності, розкриття його властивостей, залучення знаряддя діяльності і т.ін.» [671, с.65]. На цьому рівні мовленнєвої діяльності реалізується відбір засобів і способів формування і формулювання власної чи чужої думки в процесі

мовленнєвого спілкування. Це – рівень планування, програмування і внутрішньої мовної організації мовленнєвої діяльності [671, с.65]. Продукт – це те, в чому об'єктивується, матеріалізується, втілюється діяльність. У мовленнєвій діяльності, як справедливо зазначає І.О.Зимня, продуктом рецептивних видів є узагальнення, до якого приходять дитина у процесі рецепції, а продуктивних – є висловлювання, текст. Останнім елементом предметного змісту діяльності є її результат, що виражається у відповідній реакції інших людей на продукт цієї діяльності. Так, у рецептивних видах мовленнєвої діяльності результатом є розуміння з наступним говорінням.

На наш погляд, найбільш повним у методичному аспекті є визначення мовленнєвої діяльності, яке подає І.О.Зимня: «мовленнєва діяльність – це процес активного, цілеспрямованого, мотивованого, опосередкованого мовою і зумовленого ситуацією спілкування взаємодії людей між собою, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі спілкування [237, с.28-29]. Мовленнєва діяльність у трактуванні І.О.Зимньої визначається такими параметрами: структурною організацією, предметним змістом, наявністю внутрішнього механізму, єдністю внутрішніх і зовнішніх боків, єдністю змісту і форми її реалізації [234, с.45]. Учена доходить дуже важливого висновку щодо формування мовної особистості: навчання мовленнєвої діяльності повинно відбуватися з позиції формування її як самостійної, якій притаманна вся повнота своїх характеристик діяльності. Мовленнєва діяльність, за словами І.О.Зимньої, визначається взаємодією трьох чинників – знанням одиниць мови і правил їх сполучення, навичками користування цими одиницями та правилами і комбінаційним умінням використовувати наявні знання для вираження нової думки в новій ситуації [237, с.11].

З лінгвістичного боку, термін «мовна діяльність» уперше ввів у науковий обіг Ф.де Соссюр [620]. Учений зазначає, що мова входить до складу мовної, а вивчення мовної діяльності поділяється на дві частини: перша, найголовніша, має за предмет саму мову, як суспільну по суті і незалежну від індивіда: це

наука виключно психічна; друга частина, другорядна, має за свій предмет індивідуальний аспект мовної діяльності, тобто мовлення, включаючи фонацію: вона психофізична [620, с.32]. За словами науковця, «мовна діяльність як ціле – непізнана, бо неоднорідна» [620, с.33]. З цього витікає необхідність виокремити ще й те, що є індивідуальним у мові, тобто мовленнєву діяльність.

Найбільш ґрунтовну характеристику мовленнєвої діяльності з лінгвістичного погляду було представлено Л.В.Щербою, який визначив трихотомію мови: мовна система (загальна мова) – мовленнєва діяльність (мовлення як процес) – мовний матеріал (мовлення як результат процесу). За словами науковця, мовленнєва діяльність об'єднує процеси говоріння і розуміння (перший аспект мовних явищ): процеси розуміння, інтерпретація знаків мови є не менш активними і не менш важливими в сукупності того явища, що називається «мовою», вони зумовлюються тим самим, чим зумовлюються процеси говоріння [671, с.24-25]. Усі форми слів і всі поєднання слів створюються людиною у процесі мовлення. Цей механізм, за словами вченого, не може дорівнювати сумі мовленнєвого досвіду (говоріння і розуміння) певного індивіда, а повинен бути якимось своєрідним засвоєнням цього досвіду й зумовлюється складним мовленнєвим механізмом або психологофізіологічною мовленнєвою організацією індивіда.

Мовна система (другий аспект мовних явищ) розуміється вченим як колективне надбання, що встановлюється на підставі мовного матеріалу (всі акти говоріння і розуміння, граматики мов) в певну епоху життя окремої суспільної групи і співвідноситься з індивідуальною мовленнєвою системою. Мовний матеріал (третій аспект мовних явищ) Л.В.Щерба трактує як діяльність не окремого індивіда, а сукупність усього вимовленого та сприйнятого в певній конкретній обстановці в певну епоху життя певної суспільної групи. Л.В.Щерба називає це текстами [671, с.26]. Водночас зауважимо, що сучасний український учений О.В.Лещак не погоджується із терміном «мовний матеріал», оскільки в розумінні Л.В.Щерби матеріалом

для мови є насамперед власне мовна система (мова), а, за словами О.В.Лещака, тексти й інші мовленнєві твори є не матеріалом, а продуктом, результатом мовної діяльності. Щоправда, як слушно зауважує автор, можна трактувати мовний матеріал і як мовленнєвий матеріал, водночас і це буде не зовсім точно, оскільки термін «матеріал» передбачає апріорну наявність готових мовленнєвих творів з метою їх використання в мовленнєвій діяльності. За О.В.Лещаком, мовленнєві твори утворюються лише у процесі мовленнєвої діяльності за моделями мови на основі її (мови) знакової інформації [353, с.102].

На думку Л.В.Щерби, мовна система і мовний матеріал є різними аспектами мовленнєвої діяльності, мовний матеріал не існує без процесу розуміння, як і розуміння неможливе без організованого мовного матеріалу (тобто мовної системи). Система мовних уявлень, як уважає науковець, є чимось індивідуальним, тоді як у мовній системі є наявна соціальна цінність, що є єдиною і обов'язковою для всіх членів певної суспільної групи [671, с.27]. Отже, відмінною рисою концепції Л.В.Щерби є те, що мова й мовленнєва діяльність ученим суворо не протиставляються: мовленнєва діяльність і є процесом мовлення, процесами говоріння і слухання. О.О.Леонтьєв пропонує свою модифікацію тріади Л.В.Щерби: мовна здібність, мовний процес і мовний стандарт. За його словами, всі три явища є компонентами мовленнєвої діяльності. На думку О.О. Залевської, мовленнєва діяльність і мовленнєва організація людини є тісно взаємопов'язаними, але все ж таки можуть бути протиставлені як явище і сутність, причому потрібна модель мовних явищ – мовленнєва діяльність, мовна система, мовний матеріал – закономірно розуміються як чотиричленне утворення [219, с. 30].

Отже, аналіз наукового фонду дозволив виокремити кілька підходів до розгляду поняття «мовленнєва діяльність», зокрема: в межах лінгвістичного підходу, - розглядається як один із трьох аспектів мови паралельно з «психічною організацією», «мовною системою», «мовним матеріалом», що охоплює суму окремих актів говоріння та розуміння (Т.О.Ладиженська, Ф.де

Соссюр, О.М.Шахнарович, Л.В.Щерба); психологічного – визначається однаково з іншими видами пізнавальної діяльності людини як форма спілкування, опосередкована мовою, що історично склалась у процесі матеріальної перетворювальної діяльності людей (Л.С.Виготський, О.О.Леонт'єв); психолінгвістичного – характеризується як процес використання мови для спілкування під час будь-якої іншої людської діяльності; специфічний вид діяльності (деяка абстракція), що не співвідноситься безпосередньо з «класичними» видами діяльності (пізнавальною, ігровою, навчальною) (Г.І.Богін, О.О.Залевська, І.О.Зимня, М.М.Жинкін, О.С.Кубрякова, О.О.Леонт'єв, О.О.Селіванова, К.Ф.Сєдов, Н.Хомський та ін.), білінгвального – виявляється у здібностях людини до мовлення іншою мовою (А.М.Богущ, Є.М.Верещагін, Н.Імедадзе, Н.О.Пашковська, М.М.Шанський та ін.).

До структури мовленнєвої діяльності, як зауважують учені (І.О.Зимня, О.О.Леонт'єв, О.М.Шахнарович та ін.) входять мовленнєві навички і вміння, мовленнєві дії, мовленнєві операції, мовленнєвий акт, мовленнєва ситуація, мовленнєва інтенція (див.рис. 2.2).

Мовленнєва дія – це процес, що обслуговує мовленнєву діяльність (або якусь іншу), є безпосереднім її чинником, містить мету, підпорядковану меті мовленнєвої діяльності. Мовленнєва дія здійснює як підготовку мовленнєвого висловлювання, так і його реалізацію. Поняття мети завжди співвідноситься з поняттям дії [629, с.9]. Мовленнєва дія завжди здійснюється опосередковано. В якості засобів використовуються мовні знаки (одиниці), мовні норми, застосовуючи які мовець (суб'єкт) перетворює їх в «особистісні», що належать йому самому. Мовленнєві дії відносяться до предметних дій, які є складнішими психологічними утвореннями, ніж власне дії. Предметність мовленнєвої дії (як ідеальної, нематеріальної) виявляється у



Рис. 2.2. Компоненти мовленнєвої діяльності

формуванні і формулюванні думки» (І.О.Зимня). На переконання О.О.Леонтєва, формування мовленнєвої дії в дошкільників є складним пізнавальним і комунікативним завданням, інтелектуальним актом, що свідчить про евристичний характер мовленнєвих дій [340, с.53-62]. Мовленнєва дія має такі послідовні фази: 1) орієнтування й планування (дитина повинна зорієнтуватися в проблемній ситуації, вирішення якої веде до появи комунікативної інтенції, й завершити програмуванням); 2) виконання (залежить від програми, що сприйнята дитиною попередньо й закріплена в кодї внутрішнього мовлення, реалізація пов'язана з функціонуванням зовнішньомовленнєвих операцій – уживання дитиною слів, словосполучень, речень); 3) контролю (формування взаємо- і самоконтролю та взаємо- і самооцінки). Мовленнєва дія, за Л.О.Калмиковою, це – одиниця мовленнєвої діяльності, цілеспрямована активність, що реалізується у внутрішньо- і зовнішньомовленнєвому аспектах. Вона завжди здійснюється

опосередковано. В якості засобів використовуються мовні знаки (одиниці), мовні норми, застосовуючи які мовець (суб'єкт) перетворює їх в «особистісні», що належать йому самому. Будь-яка мовленнєва дія визначається як мовленнєвий процес, що обов'язково спрямований на досягнення мети. Мовленнєві дії, що сформувалися, як особистісне надбання, набувають статусу мовленнєвих умінь і навичок – способів мовленнєвої діяльності і поведінки. Мовленнєві дії здійснюються на основі певних неусвідомлених або малоусвідомлених способів, які співвідносяться, як уже зазначалося, з конкретною ситуацією (умовами) і називаються операціями [260, с.408].

Важливою передумовою формування мовленнєвих операцій та дій, за Л.О.Калмиковою, є врахування того, що оптимальний розвиток усного мовлення загалом й мовленнєвої діяльності зокрема, неможливий без своєчасного і повноцінного засвоєння мовних засобів (мовних одиниць), за допомогою яких і відбувається спілкування (процес говоріння й аудіювання). Саме в мовленні функціонують слова, словосполучення, речення. Вони є тими головними мовними одиницями, які відносять у психолінгвістиці для так званого «поверхневого синтаксису»: засобів формування та висловлювання думок, настрою, почуттів, намірів, взаємного обміну інформацією в зовнішньому мовленні. Щодо самих актів спілкування, говоріння, акту породження мовлення, то в них засоби поверхневого синтаксису посідають чільне, а не провідне місце [260, с.272].

У мовленнєвому процесі, як зауважує О.О.Леонтьєв, реалізується не лінійна послідовність дій, а ієрархія інтелектуальних операцій, що утворюють три фази: 1) орієнтування в комунікативній ситуації, характер якого залежить від місця мовленнєвої дії в загальній системі діяльності (вміння орієнтування інтеріоризується у засвоєнні мови в процесі спілкування); 2) програмування мовленнєвого висловлювання, що здійснюється предметно-схемним кодом внутрішнього мовлення чи внутрішнім промовлянням програми, плану дій одиницями мовного коду

(М.І.Жинкін); 3) реалізація програми засобом мовного коду, що здійснюється такими «механізмами»: а) формування мовленнєвої інтенції; б) перехід від програми до її реалізації; в) граматичне прогнозування і вибір слів; г) перебір і співставлення синтаксичних варіантів; д) закріплення і відтворення граматичних «обов'язків» (М.І.Жинкін). Паралельно з реалізацією програми, як зазначає О.О.Леонтьєв, здійснюється моторне програмування, здійснення висловлювання, результат якого контролюється співставленням задуму із процесом реалізації [347, с.24-28]. Реалізація мовленнєвих дій є цілеспрямованим процесом, що підпорядковується загальній меті діяльності (О.М.Леонтьєв).

За О.О.Леонтьєвим, мовленнєва дія здатна трансформуватися в мовленнєву операцію й почати реалізовувати різні цілі (залежно від умов спілкування). Мовленнєві операції, як і мовленнєві дії, можуть входити в інші види діяльності, особливо в пізнавальну. О.О.Леонтьєв виокремлював зовнішньо мовленнєві та внутрішньо мовленнєві операції [339, с.314-369]. Мовленнєва операція – це спосіб виконання (здійснення) мовленнєвої дії, який залежить від умов досягнення конкретної мети. Мовленнєва операція співвідноситься з умовами, в яких протікає мовленнєва діяльність [80, с.70]. О.О.Леонтьєв звертає увагу на той факт, що, оскільки мовленнєва дія, як і будь-який інший складний процес, містить у своєму складі компонент дій і сукупність підпорядкованих їм операцій, межі між ними є досить умовними. Підняття межі вгору означає перетворення деяких елементарних мовленнєвих дій у мовленнєву операцію, у зв'язку з чим відбувається збільшення ваги одиниць мовленнєвої діяльності. Зниження межі означає перетворення операції у дії і, як результат, мовленнєва діяльність подрібнюється на менші компоненти. Незважаючи на те, що операція є способом виконання дії, не будь-який спосіб є операцією. Так, наприклад, часткові дії можна аналізувати як способи виконання більшої дії, до складу яких вони входять. Проте від цього, як зауважує вчений, вони не перестають бути діями [347, с.5-20]. Виникнення мовленнєвих операцій у дітей

дошкільного віку, за Л.О.Калмиковою, пов'язане, по-перше, із сприйманням і на його тлі самостійним виформовуванням, а не тільки з відображенням свого власного образу світу з притаманними йому предметами, явищами, зв'язками і відношеннями між ними; по-друге, зі співставленням вибудованих дошкільниками образів предметів, явищ, ситуацій, а також зв'язків і відношень між ними з вербальними кодами, які в дитинстві починають функціонувати в мовленні дітей як результат їхнього винаходу своєї власної мовної системи. Рушійною силою утворення дитячої мовної системи є як внутрішні детермінанти, так і середовищні впливи, які зумовлюють розвиток мовної компетенції. Розвиток мовленнєвих операцій у дітей пов'язаний, по-третє, також з означенням створеного ними образу світу своєю власною мовою, яка ще не є довершеною з огляду на відповідність соціальній мові, досягнутою щодо літературної норми і вистачальною для потреб повноцінного спілкування; по-четверте, з абстрагуванням від конкретного образу предметів, явищ, ситуацій, зв'язків і перенесенням його у вербально-мисленнєвий план [260, с.278].

Ефективне формування такого структурного компонента мовленнєвої діяльності, як мовленнєва операція у дошкільному дитинстві відбувається лише тоді, коли таке формування йде природним шляхом за рахунок внутрішніх сил і резервів психіки дитини, а певною мірою шляхом механічного пристосування до умов діяльності, а можливо й наслідування, так, що ця операція загалом не підпадає під контроль свідомості. Для того, щоб сформувати в дошкільників мовленнєві дії, необхідно спочатку домогтися здійснення мовленнєвої операції під контролем свідомості. На цій стадії – початкової усвідомленості операцій навчання рідної мови – є передусім важливим формування зовнішньої (матеріальної) і (або) внутрішньої (психічної) діяльності. При цьому внутрішні розумові дії (аналіз і запам'ятовування структури висловлення) генетично спрямовуються до зовнішніх. Тому оптимальним шляхом для формування розумових і мовленнєвих дій є перехід від їх матеріалізованої зовнішньої форми до дедалі

більшої інтеріоризації [260, с.92]. Поставивши мовленнєву операцію під контроль свідомості та включивши її в більш складну систему мовленнєвих дій, поступово домагаючись її автоматизації, ми одночасно переводимо мовленнєву дію (мовленнєве вміння) на інші рівні усвідомленості. І, сформувавши мовленнєву реалізацію цілісного акту мовленнєвої діяльності, в якому усвідомлення зосереджено на меті, а не на засобах, знову переводимо мовленнєву дію (усвідомлену) в позасвідому (підсвідому) операцію. Коли мовленнєва операція повністю автоматизується, вона знову стає механічною, неусвідомлюваною, але на відміну від операцій, як зауважує Л.О.Калмикова, вперше утворених у дошкільному віці, операції, що виникли із свідомих мовленнєвих дій, виявляються вторинно автоматизованими [260, с.92].

Л.О.Калмикова виокремила психологічні чинники, що зумовлюють розвиток мовленнєвих операцій у дітей, а саме: а) мимовільність, ненавмисність, неусвідомленість, спонтанність мовленнєвих процесів; б) імпліцитність (прихованість, явна невираженість) знань правил мови, за якими твориться мовлення як внутрішнє, так і зовнішнє; в) емпіричність мовних узагальнень; г) підсвідомість, інтуїтивність оволодіння й володіння мовою; ґ) відчуття мови; д) спонтанність рефлексії; е) повна відсутність об'єктивації мови; є) зорієнтованість у говорінні й аудіюванні лише на смисл, який треба або передати, або сприйняти; ж) незбігання психолінгвістичних одиниць мовлення з мовними одиницями за формою і структурою [260, с.137].

Мовленнєвий акт – це цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється відповідно з принципами і правилами мовленнєвої поведінки, прийнятими в цьому суспільстві; одиниця нормативної соціомовленнєвої поведінки, для якої характерні такі риси, як навмисність (інтенціональність), цілеспрямованість, конвенціональність, співвіднесеність із мовцем (Дж.Брунер, Б.Н.Забавніков, І.М.Кобозєва, О.О.Леонтєв, О.М.Леонтєв) [354, с.412]. Науковці по-різному визначають поняття «мовленнєвий акт»: це індивідуальне комунікативне вживання мови в єдності говоріння і слухання,

письма і розуміння (О.О.Реформатський) [483]; психічне і соціальне явище, що об'єктивує думку (О.О.Потебня) [464], має місце щоразу, коли мовець щось повідомляє іншому (Н.С.Трубецькой) [595]; процес, в якому продукуються засоби вираження мови (Н.Д.Андреев, Л.Р.Зіндер) [20]; елементарна одиниця мовної комунікації, тобто мовне висловлювання, що є соціальною дією в певному ситуативному контексті, і встановлює двосторонні відносини між мовцем і тим, хто слухає, на основі правил реалізації мовленнєвих актів і норм засобів вираження мови (Б.Н.Забавніков) [215].

Зауважимо, що вчені (А.К.Михальська) розуміють мовленнєвий акт як синонім «мовленнєвого вчинку» і «мовленнєвої дії» » [397]. На думку О.О.Леонтьєва, справжньою одиницею діяльності є діяльність як така, або «акт діяльності». Коли розгортається конкретний процес (зовнішній або внутрішній), то з погляду мотиву він виявляється в якості акту діяльності, а як підпорядкованій меті – в якості дій або системи, ланцюга дій [344, с.60; 347, с.5-20]. Коли мовлення самоцінне, коли збуджуючий його мотив не може бути задовільним, на твердження О.О.Леонтьєва, іншим способом, окрім мовленнєвого, мовлення є замкненим актом діяльності. В інших випадках мовлення – сукупність мовленнєвих дій, що мають власну проміжну мету, підпорядковану меті акту діяльності, до якого вони входять; « елементарна мовленнєва дія і мовленнєва операція (у крайньому випадку – акт мовленнєвої діяльності» [344, с.63-65]. Оскільки мова як засіб є набором неоднорідних і дискретних одиниць, яким притаманні певні властивості, то за В.М.Солнцевим, кожний мовленнєвий акт є лінійною комбінацією одиниць мови, що здійснюється за певними правилами. Правила є проявом властивостей, що об'єктивно властиві одиницям мови і належать мові. Отже, в кожному мовленнєвому акті відтворюються одиниці мови і правила їх поєднання, при цьому використовується частина одиниць мови і частина правил їх поєднання. Усі одиниці мови і правила їх комбінування (поєднання) відтворюються у сукупності всіх мовленнєвих актів, що здійснюються у

певному суспільстві. Мета кожного мовленнєвого акту полягає в повідомленні деякої семантичної інформації. Для здійснення цієї мети з одиниць мови відповідно до правил їх комбінування утворюються речення, які можна схарактеризувати як функціональні мовленнєві системи, що несуть семантичну інформацію. Чим складніша й різноманітніша така система, тим різноманітніша інформація, що нею виражається [537, с.174]. Ідеальний мовленнєвий акт повинен відображати спрямованість мовленнєвої діяльності на реалізацію сукупності намірів мовця: вступити у спілкування, передати дещо іншій людині і зробити це для чогось [313, с.26]. На думку І.М.Румянцевої, мовленнєві акти як мовленнєві дії пов'язані з плануванням, контролюються свідомістю й перебувають у верхніх «шарах» складної ієрархічної будови діяльності, що має назву «макроструктура діяльності» [501]. У процесі породження мовленнєвого висловлювання, за Т.В.Ахутіною, «внутрішнє програмування здійснює не лише розгортання смислового змісту (функція планування), а й зворотний процес – згортання системи об'єктивних мовних значень у внутрішню схему, що є необхідним для зіставлення результатів мовленнєвого акту з його замислом» [33, с.47]. Саме на цьому етапі, як зауважує вчена, виникає зміст майбутнього висловлювання.

Мовленнєві навички забезпечують стабільно правильне, автоматизоване, комунікативно мотивоване використання нових явищ у мовленнєвій діяльності (С.В.Радомська, Н.М.Токарева). Навичками володіння мовними засобами визначаються мовленнєві автоматизовані операції з фонетичним, граматичним і лексичним матеріалом (А.М.Богущ, М.П.Кочерган, В.М.Русанівський, С.Ф.Шатилов). Учені розглядають навички як одиницю мовленнєвої діяльності, що виявляється завдяки своїй автоматичності, гнучкості, стійкості однією з умов її успішного виконання.

Мовленнєве вміння визначається науковцями (О.О.Леонт'єв, В.Л.Скалкін, С.В.Радомська) як здатність застосовувати засвоєні норми і правила мови в умовах розв'язання комунікативних завдань, готовність до свідомо-механічного (тобто не повністю автоматизованого) виконання певних

дій, застосування механізмів мовлення з різною метою. Мовленнєве вміння, за М.І.Пироговим, передбачає спроможність миттєво знаходити способи розв'язання завдання, яке ґрунтується на екстремому утворенні безлічі найтонших і гнучкіших динамічних тимчасових зв'язків на основі минулих замкнених зв'язків [449, с.35]. На рівні вмінь діє механізм конструювання висловлювання на основі свідомого відбору слів, але з використанням готової схеми граматичної структури фрази, а також механізм конструювання фрази на основі інтуїтивного дотримання граматичних правил-зразків. Л.С.Виготський писав, що дитина володіє певними вміннями в галузі мовлення, але вона не знає, що вона ними володіє. Ці операції не є усвідомленими. Це проявляється в тому, що вона володіє ними спонтанно, у певній ситуації, автоматично, - тобто... «тоді, коли ситуація в якихось своїх великих структурах викликає її на прояв цих умінь, проте поза певною структурою – довільно, свідомо й умисно – дитина не вміє зробити того, що вміє робити мимоволі. Отже, вона обмежена в застосуванні своїх умінь... Це стосується цілковито і граматичних навичок дитини... Дитина навчається в школі... усвідомлювати, що вона робить...» [142, с.267-269]. На думку К.З.Закір'янова, мовленнєва діяльність вимагає від людини таких умінь: вміння швидко і правильно орієнтуватись у спілкуванні, знаходити адекватні засоби для передання змісту спілкування, забезпечувати зворотний зв'язок [217, с.6]. Мовленнєві вміння, за О.О.Леоньєвим, формуються у безпосередній взаємодії соціального середовища, тобто в процесі засвоєння мовних засобів на основі єдності спілкування та узагальнення мисленням явищ і фактів реальної дійсності в мовному знаку чи використанні його як форми діяльності (спілкування, пізнавальна діяльність) [347, с.21, 24].

У науковому обігу синонімічно вживаються такі поняття, як мовленнєва інтенція, мовленнєвий намір, мовленнєва потреба, мовленнєвий мотив, мовленнєвий стимул. Так, В.Л.Скалкін розуміє мовленнєву потребу як «недиференційоване за змістом бажання індивіда мовленнєвої діяльності як такої, що виникає до початку комунікативного акту і підкріплюється в ході

його реалізації», а мовленнєвий стимул як «поверхову, здебільшого спонтанну інтенцію, що є опосередкованою реакцією на обставини, мовлення партнерів, зовнішні подразники, емоційно-фізіологічний стан суб'єкта» [527, с.49]. Мовленнєва інтенція – конкретизована потреба в мовленнєвому вчинку, що є результатом орієнтування у проблемній ситуації мовленнєвого чи немовленнєвого типу, і формує завдання і загальну програму висловлювання [338]. Мовленнєвий мотив, за О.О.Леонтєвим, це тривала інтенція, що виникає під впливом позамовленнєвих потреб індивіда, його намірів, моральних цінностей чи прагматичних цілей і визначає напрям і зміст усієї мовленнєвої партії комуніканта [336, с.29-35]. Як зазначає В.Л.Скалкін, для виникнення мовленнєвої інтенції, тобто появи потреби «поінформувати, порадити, запевнити...» повинні існувати необхідні умови – система взаємодіючих чинників об'єктивного й суб'єктивного аспектів, що залучають людину до мовної комунікації, тобто ситуація [527, с.52.]. Мовленнєва ситуація, як зауважує вчений, враховує такі опозиції: ситуація рухома, водночас обмежена межами контакту; чинники мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер; ситуація визначає мовленнєву поведінку індивіда, але не конкретного змісту тексту.

Зауважимо, що науковці по-різному розуміють поняття «мовленнєва ситуація», а саме: це реально наявна життєва ситуація, перша ступінь безпосереднього мовленнєвого акту спілкування, що обмежена прагматичними координатами: «я – ти – ми – тут – зараз». Це безпосереднє здійснення спілкування, комунікації за відповідних умов (урок, заняття, зустріч друзів і т. ін.) (А.М.Богущ) [629, с.9]; це комплекс взаємопов'язаних логічним контекстом знаків мови, які вживаються у мовленні (Ю.І.Пассов) [435, с.8]; сукупність умов, мовленнєвих і немовленнєвих, необхідних і достатніх для того, щоб здійснити мовленнєву дію за планом (О.О.Леонтєв) [343, с.155-156]; складне ціле, яке включає в себе мовця та адресата мовлення зі всіма їх ознаками і характеристикою стосунків між собою, обстановку, в якій відбувається акт мовлення, тему мовленнєвого твору, та, насамкінець, як

функцію усього попереднього, лінгвістичну притаманність мовленнєвого твору (В.А.Авронін) [6, с.116], штучно створена вчителем навчальна ситуація, яка дає змогу активізувати мовленнєву практику учнів; це така ситуація мовлення, коли учень відчуває себе або разом з героєм, або замість героя (Н.С.Черноусова) [648, с.26], сукупність реальних чи уявлених обставин, що є основою виникнення смислових взаємозв'язків висловлювань співрозмовників і загального змісту цих висловлювань, та слугує джерелом мовленнєвої діяльності (Є.М.Розенбаум) [493, с.25]. Є.М.Розенбаум виокремлює такі компоненти мовленнєвої ситуації: наявність деякої кількості реальних чи уявлених предметів чи явищ, зв'язку й залежності між елементами; обмін репліками й індивідуальне реагування на них; наявність діяльності, що визначається зв'язком елементів і їх співвідношенням; обов'язкове усвідомлення оцінки; динамічність ситуації.

Мовленнєві ситуації у процесі навчання, за А.М.Богущ, виконують п'ять основних функцій: мотивації; перенесення мовленнєвих навичок у нові ситуації спілкування; створення ситуації як умови розвитку мовленнєвого вміння; семантизації, презентації та організації мовленнєвого матеріалу [80, с.71]. Мовленнєва ситуація містить у своїй структурі такі компоненти: а) дієві особи; б) стосунки між ними; в) цілі кожного конкретного партнера спілкування (наміри) – той результат, якого мовець хоче досягти (свідомо або підсвідомо); г) умови й обставини, які визначають структуру мовленнєвої ситуації, але не мають прямого відношення до дієвих осіб.

А.К.Михальська у структурі мовленнєвої діяльності виокремлює ще й такий компонент, як «мовленнєва подія», що, на думку вченої, складається з мовленнєвої поведінки, екстралінгвістичних засобів (міміка, жести), умов і ситуації, в якій відбувається мовленнєве спілкування його учасників і самих комунікантів [397]. За М.Р.Львовим, слова, що утворюють живе мовлення, яке промовляється в процесі розгортання мовленнєвої події, називають дискурсом, значенням якого охоплюється не тільки розповідне мовлення, а й діалогічне та мовленнєва взаємодія між партнерами, обмін репліками в

діалозі тощо [372]. До умов і обстановки, в яких відбувається мовленнєве спілкування, зараховують «сцени дії», «дієвих осіб». Як зауважує А.К.Михальська, мовленнєві події схожі з «явами» в класичній п'есі, де є певна група учасників – «діючих осіб», ситуація, в якій відбувається «ява» і діалог (дискурс), що відбувається в ньому [397].

Учені (Л.С.Виготський, М.І.Жинкін, О.О.Леонтьєв) зазначали, що мовленнєва діяльність в усіх її видах реалізується за допомогою складного мовленнєвого механізму, до якого входять: процеси осмислення, утримання в пам'яті, випереджального відображення. Вони слугують тими внутрішніми механізмами, за допомогою яких, у свою чергу, здійснюється дія основного операційного механізму мовлення, який визначається М.І.Жинкіним як єдність двох ланок – складання слів із елементів і складання фраз, повідомлень із слів [533, с.26]. У з'ясуванні специфічної сутності мовленнєвої діяльності науковці наголошують на наявності двох груп механізмів, що забезпечують формування й функціонування мовленнєвої діяльності: загально-функціональні (сприяють засвоєнню семантичних одиниць мови) та специфічно-мовленнєві (прийом мовленнєвих сигналів, їх внутрішню переробку, зворотний процес перекодування змісту майбутнього висловлювання) (С.Ф.Соботович, Ф.О.Сохін, Н.Хомський), які вони пояснюють через поняття орієнтовно-дослідницької діяльності та інстанції (П.Я.Гальперін), кодових переходів (М.І.Жинкін). До них належать механізми репродукції, вибору, комбінування, конструювання, породження і сприймання повідомлень із метою спілкування або регуляції та контролю власної діяльності, механізми попередження та дискурсивності (І.О.Зимня, О.Р.Лурія, Ю.І.Пассов, Н.Хомський).

Розуміння механізмів мовленнєвої діяльності є важливим теоретичним підґрунтям щодо організації мовленнєвої діяльності дітей. Зауважимо, що Л.С.Виготський розглядав мовленнєву діяльність саме з позиції її усвідомлення. Згідно з його концепцією, у функціональному та структурному відношенні усвідомлення мовлення є егоцентричним, тобто це

особлива й самостійна форма мовлення, хоч, як уважає автор, і не до кінця, оскільки воно за своєю психічною природою суб'єктивно не усвідомлюється ще як внутрішнє мовлення і не виокремлюється дитиною з мовлення для інших. Автор зазначає, що «значні зміни в розвитку дитини відбуваються лише тоді, коли мовлення стає соціалізованим, коли замість того, щоб звернутися з планом рішення завдання до експериментатора, вона звертається до самої себе. У цьому випадку мовлення, що бере участь у вирішенні завдання, із категорії інтерпсихічної перетворюється в інтрапсихічну функцію. Дитина, організуючи власну поведінку за соціальним типом, застосовує до самої себе той спосіб поведінки, який раніше вона застосовувала до інших» [147, с.33-34]. Учений зауважує, що джерелом інтелектуальної діяльності й контролю над своєю поведінкою в рішенні складного практичного завдання є не винахід якогось логічного акту, а соціальне ставлення до себе, спрямування соціальної форми поведінки до своєї власної психічної організації [147, с.33-34]. Це мовлення, за Л.С. Виготським, може функціонувати тільки в ситуації, яка спонукає до соціального мовлення. Тому воно є перехідною формою від мовлення для інших до мовлення для себе. Особливу увагу у процесі вивчення мовного матеріалу О.Г.Спіркін радив звертати на усвідомлення та мислення, вважаючи, що «... кожне нове покоління засвоювало не лише зміст думки попередніх поколінь, але й, оволодіваючи прийомами мовленнєвої діяльності, воно водночас засвоювало форми і закони мислення, які, фіксуючись разом із змістом у мовленні, передались від покоління до покоління» [544, с.72].

Розвиток у дошкільників усвідомлення мовлення, за Ф.О. Сохіним, є необхідним для того, щоб на елементарному рівні розкрити перед ними будову мовлення, її форму, звуковий склад слова, словесний склад речення та, крім того, морфологічну і словотворчу структуру слова. Водночас, відзначає автор, воно сприяє ознайомленню дітей із смисловою структурою мовлення [458]. Проблему усвідомлення мовлення дитиною досліджувала також Л.Є. Журова. Учена звертає увагу на «особливе «чуття» дитини 4-5-річного

віку до мови: «введення дитини в мовну дійсність у момент найбільш гострого «мовного чуття» є найбільш ефективним засобом для оволодіння цією дійсністю» [214, с.4]. До механізмів засвоєння мовлення належить випереджальне відображення. Це «двоплановий» механізм, який по-різному проявляється в рецепції і продукції (М.І.Жинкін). На думку І.О.Зимньої, у рецепції випереджувальне відображення проявляється у процесі ймовірного прогнозування, що має вагоме значення для процесу слухання і читання. Воно визначає швидкість цих процесів, глибину проникнення у зміст текстів, що сприймаються. Характер ймовірного прогнозування, на думку вченої, зумовлюється усім попереднім досвідом індивіда, зокрема його лінгвістичним і комунікативним, тобто досвідом спілкування.

Розглядаючи мовленнєвий механізм говоріння, враховують, з одного боку, концепцію М.І.Жинкіна, з іншого, - провідні положення діяльнісного підходу до говоріння і мовленнєвої поведінки загалом. По-перше, мовленнєві механізми співвідносяться з трьома рівнями мовленнєвої діяльності, тобто в них можуть виокремлюватись окремо механізми мотиваційно-стимулювального, орієнтувально-дослідницького й виконавського рівнів. По-друге, в якості механізмів орієнтувально-дослідницького й виконавського рівнів мовленнєвої діяльності виступають як загально функціональні механізми (випереджальне відображення у формі ймовірного прогнозування й «попередження» оперативна й постійна пам'ять), так і специфічно мовленнєві механізми (операційні, смислоутворювальні, фонаційні тощо). По-третє, всі види мовленнєвої діяльності мають загальні для всіх і відмінні для кожної із її ланок рівні мовленнєвого механізму [533, с.27].

У руслі дослідження слугує на увагу погляд О.Р.Лурії щодо ролі, яку відіграють різні системи кори головного мозку людини в забезпеченні мовленнєвих процесів. Так, на глибоке переконання вченого, в корі головного мозку існують дві цілком окремі системи, кожна з яких має свою спеціальну функціональну характеристику. Перша з них пов'язана з роботою задніх відділів мозкової кори, що характеризується поперековою окресленістю, і

забезпечує функцію прийому, переробки та збереження інформації, що надходить ззовні. Друга – з роботою передніх відділів кори головного мозку, що характеризуються вертикальною окресленістю і забезпечують функцію формування намірів, планів і програм поведінки, зіставлення ефекту дії з вихідною інтенцією та регулювання діяльності, що відбувається [367 , с.143-145].

Учені виокремлюють такі види мовленнєвої діяльності – говоріння (усне мовлення), читання (декодування), аудіювання (сприйманні і розуміння мовлення), письмо (кодування) [342], [372] (див.рис. 2.3).

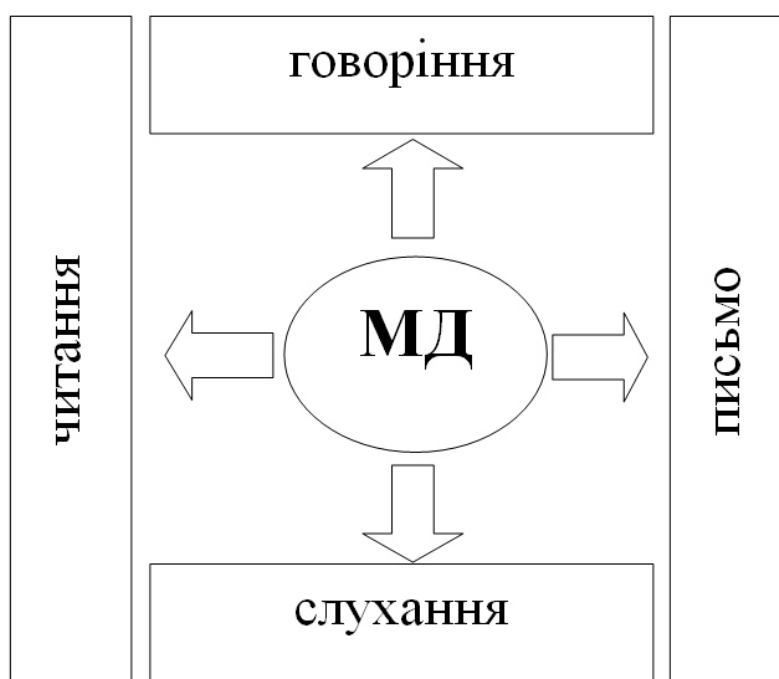


Рис. 2.3. Види мовленнєвої діяльності

Види мовленнєвої діяльності, як стверджував О.М.Раєвський, тісно й різноманітно пов'язані між собою і істотно впливають один на одного, незважаючи на свої специфічні особливості. Їх тісний зв'язок насамперед виявляється в тому, що вони мають спільну основу в системі мови і здійснюються відповідно до загальних законів цієї мови. Усі вони, крім того, виконують, хоч і в різній формі й мірі, функцію спілкування людей між собою. І нарешті, фізіологічною основою їх є утворення й функціонування тимчасових зв'язків другої сигнальної системи в її нерозривному зв'язку з

першою сигнальною системою. Провідну роль у спілкуванні відіграє усне мовлення. Воно ж і є первісним видом мовлення, на основі якого розвинулись усі інші види [476, с.233].

Різновидом усного мовлення є діалогічне мовлення, яке здійснюється, з одного боку, мовцем у формі «промовляння», з іншого, - слухачем у формі сприймання мовлення, його слухання. Як говоріння, так і слухання є своєрідними формами мовленнєвої діяльності. Мовець виходить із змісту, який він вважає за потрібне повідомити іншого. Перед ним стоїть завдання – сформулювати в словах і сполученнях слів у речення свої думки, почуття, бажання і повідомити про них того, хто слухає, приводячи в рух необхідні органи мовлення і створюючи таким чином цілісний потік мовлення. Щоб це зробити, мовець повинен підібрати відповідні слова, з'єднати їх за правилами граматики в речення, а речення – в цілісний контекст. Увесь цей процес формулювання думки в словах водночас є процесом формування думки мовця (тобто того змісту, з якого виходить мовець), її розгортання, розчленування, аргументації, поповнення новими даними і більш повного усвідомлення [476, с.234]. Процес мовлення припускає сприймання його іншими людьми і його розуміння. Навіть у внутрішньому мовленні зверненість до іншого, хоч би уявлюваного співрозмовника, відіграє істотну роль.

Зауважимо, що у психологічній науці вивчаються різні аспекти сприймання і розуміння усного мовлення (В.А.Артемов, Л.С.Виготський, М.І.Жинкін, О.В.Запорожець, О.М.Раєвський, Л.П.Федоренко, М.Х.Швачкін та ін.), в яких характеризуються особливості сприймання звуків мови, розвиток фонематичного слуху, наголос, інтонація й інші фізичні особливості мовлення та їх роль у сприйманні мовлення. Так, О.М.Раєвський наголошував на тому, що розуміння неможливе без сприймання матеріальної оболонки мовлення, його звукових засобів. З іншого боку, в основі аналізу й синтезу сприймання мовлення лежить розуміння значення слів і речень. Якщо думка не зрозуміла, сприймання мовлення виявляється

нерозчленованим, неясним. Водночас було б помилковим розуміти нерозривність зв'язку сприймання і розуміння таким чином, що мовні властивості мовлення ми сприймаємо, а його смисловий зміст розуміємо. Справа в тому, зауважує вчений, що перетворення звукових комплексів мовлення в нервово психічний процес відбувається водночас і в аспекті їх розуміння, тобто невідривно від предметного значення (В.А.Артемов, М.І.Жинкін) [476, с.237]. Розуміння усного мовлення припускає з боку того, хто його слухає, внутрішнє промовляння (П.П.Блонський, Г.С.Костюк, С.Л.Рубінштейн), тобто немовби внутрішню побудову, формулювання у звуковій формі думки, сприйманої в мовленні мовця; розуміння мовлення припускає також специфічне ставлення слухача до мовлення, що сприймається, ситуації, в якій відбувається мовленнєве спілкування, тобто всі ті особисті моменти, що мають значення в мовленні мовця [476, с.237].

Аудіювання – це складний мисленнєвий процес сприймання і розуміння мовлення, в результаті якого той, хто слухає, доходить певних умовисновків [658, с.111]; говоріння – це породження мовлення [658, с.112]. У психології під аудіюванням розуміють процес сприймання і розуміння мовлення. М.І.Жинкін визначає процес сприймання як аналіз і синтез сигнальних і смислових значень усіх цих засобів [208]. Психолінгвістичний бік процесу аудіювання є не менш складним, ніж процесу говоріння. Той, хто слухає, чує висловлювання лише один раз і вимушений реєструвати його частини в тій часовій послідовності, в якій вони доходять до нього, не може точно визначити, що буде сказано далі, він може тільки передбачати, враховуючи попередній досвід і те, що вже було промовлено. Слухання, тобто аудіювання, - це сприймання мовлення на слух і його розуміння, опосередковується говорінням іншого учасника спілкування. Його мета – розкриття смислових зв'язків, осмислення сприйнятого на слух мовленнєвого повідомлення мовця. Смислове сприймання не планується і не контролюється свідомістю того, хто слухає. Слухання задається ззовні іншим мовцем. Результатом слухання є розуміння або нерозуміння тексту [80, с.72].

Слухання є пасивним боком мовленнєвої діяльності, воно опосередковується діяльністю говоріння іншого учасника спілкування. Його мета - розкриття смислових зв'язків, осмислення сприйнятого на слух мовленнєвого повідомлення мовця. Смислове сприймання не планується слухачем й не контролюється свідомістю. Слухання задається ззовні іншим мовцем. Результатом слухання є розуміння або нерозуміння тексту. Смислове сприймання (розуміння) мовлення, як зауважує А.М.Богущ, залежить від характеру мовленнєвої діяльності мовця, від того, наскільки зрозуміло і чітко висловлюється мовець, від темпу, виразності мовлення, вміння виділити головне, встановити контакт зі слухачами. Водночас розуміння мовлення залежить й від підготовленості слухачів до слухання й сприймань висловлювань. Відтак, дітей потрібно вчити не тільки говоріння (активного мовлення, а й слухання) [80, с.72].

Говоріння тісно пов'язане з іншими видами мовленнєвої діяльності, передусім із аудіюванням, оскільки вони є двома боками одного явища – усної комунікації. За програмуванням висловлювання, учені розрізняють такі види мовлення: ініціативне (активне), реактивне (відповідь), репродуктивне (стохастичне). У мовленні виокремлюються два етапи: 1) формування мовленнєвої інтенції (мовленнєвого наміру), що включає дві фази: мовленнєве стимулювальне переживання і формування судження; 2) безпосередньо висловлювання, що теж складається із двох фаз: формування внутрішньомовленнєвого конспекту і вимовляння (Ф.Кайнц).

Говоріння, за І.О.Зимньою, це продуктивний вид активної мовленнєвої діяльності, процес здійснення спілкування, зовнішнє вираження способу формулювання думки засобами мови. За структурою говоріння складається з трьох частин: мотиваційно-спонукальної (для говоріння потрібні стимул, спонукання, мотив); аналітико-синтетичної (внутрішнє оформлення висловлювання) та виконавчої (вимовні й інтонаційні засоби вираження думки). Результат говоріння (відповідна дія учасників спілкування) реалізується в діяльності інших людей і водночас виступає поєднувальною

ланкою спілкування. Читання – вид мовленнєвої діяльності, що входить до сфери комунікативної діяльності людини і забезпечує в ній письмову форму вербального спілкування [658, с.118]. Письмо – один із важливих і найскладніших у навчанні видів мовленнєвої діяльності, що включає техніку письма (орфографія, пунктуація) і створення продукту мовлення – письмового тексту [658, с.117].

У дошкільному закладі діти опановують лише два види мовленнєвої діяльності - слухання та говоріння, які безпосередньо впливають на формування мовленнєвої особистості дитини.

2.2. Мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку

Розвиток мовлення дітей дошкільного віку виступав предметом досліджень у різних аспектах: психологічному (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, М.І.Жинкін, О.В.Запорожець, Л.О.Калмикова, О.М.Леонт'єв, О.Р.Лурія, А.К.Маркова, О.Й.Негневицька, Т.М.Ушакова, О.М.Шахнарович та ін.), лінгвістичному (І.О.Бодуене де Куртене, В.В.Виноградов, О.М.Гвоздєв, О.О.Потебня, Л.В.Щерба та ін.), лінгводидактичному (А.М.Богущ, М.С.Вашуленко, Н.В.Гавриш, Н.В.Горбунова, Л.О.Калмикова, С.В.Ласунова, М.Р.Львов, Л.А.Порядченко, Т.Г.Постоян, Ю.А.Руденко, Ф.О.Сохін, О.С.Ушакова, Л.П.Федоренко та ін.). Ученими досліджено мовлення дітей дошкільного віку в таких видах діяльності: мовленнєва (Л.О.Калмикова), навчально-мовленнєва (А.М.Богущ, Н.В.Горбунова, К.Л.Крутій та ін.), мовленнєво-ігрова (Н.І.Луцан та ін.), мовленнєвотворча (Н.В.Гавриш), художньо-мовленнєва (А.М.Богущ, Н.В.Гавриш, О.С.Монке, С.М.Чемортан та ін.), комунікативно-мовленнєва (Т.О.Піроженко та ін.). Види мовленнєвої діяльності подано на рис.2.4.



ис.2.4. Види мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку

У контексті дослідження найбільший інтерес становить наукова позиція Л.О.Калмикової, згідно з якою розвиток мовленнєвої діяльності старших дошкільників відбувався із урахуванням таких її аспектів: генетичного, структурно-функціонального й динамічного [260, с.404]. Так, згідно з генетичним аспектом, вихідною формою мовленнєвої діяльності дітей вчена вважає спільну соціальну діяльність дитини з дорослим. Механізмом розвитку мовленнєвої діяльності в неї стає інтеріоризація, яка забезпечує засвоєння соціально-мовленнєвого досвіду шляхом перетворення спільної соціально-мовленнєвої (навчально-мовленнєвої) діяльності в індивідуальну мовленнєву діяльність. Під час інтеріоризації, зауважує Л.О.Калмикова, відбувається також перехід зовнішнього за формою перебігу мовлення у внутрішнє. Відповідно до структурно-функціонального аспекту, мовленнєва діяльність дітей

розглядається вченою як така, що поділяється на мовленнєві одиниці: операції і дії, які містять у собі основні властивості, притаманні цій діяльності як цілому. Динамічний аспект розгляду мовленнєвої діяльності дітей дозволив урахувати в лінгвопсихологічних технологіях механізми, що забезпечують рух власне мовленнєвої діяльності – аттіюд (настанови), які зумовлюють її сталий стійкий характер і цілеспрямованість у постійно змінюваних навчальних ситуаціях мовленнєвої комунікації [260, с.404-405]. Учена наголошує, що, залежно від того, на який структурний компонент мовленнєвої діяльності спрямована настанова (мета, умова діяльності), слід урахувувати цільовий і операціональний рівні її регулювання, тобто рівні настанов, які змінюються під впливом психодидактичних дій, інструкцій, психотехнік тощо. Так, цільові настанови, в дослідженні вченої, забезпечувалися метою і визначали стійкий характер перебігу мовленнєвої дії у випадках її переривання, що мало суб'єктивний характер, зумовлений труднощами мовленнєпородження та виявлялось у вигляді динамічних тенденцій до завершення перерваної мовленнєвої дії. Операціональні настанови стимулювалися під час виконання мовленнєвих завдань, вправ на основі врахування наявної ситуації комунікації і вірогідного прогнозування цих умов, що спиралися на попередній мовленнєвий досвід говоріння в подібних ситуаціях [260, с.405].

Л.О.Калмиковою розроблено психодидактичну систему формування мовленнєвої діяльності в дітей старшого дошкільного віку, що включає теорію і практику формування мовлення, мистецтво «управління» розвитком усіх мовленнєвих виявів у дітей з урахуванням психічних, психофізіологічних, психодинамічних аспектів цього мовленнєвого феномена [260]. Автор наголошує на тому, що, засвоюючи рідну мову, дитина творить власну, притаманну тільки їй мовну підсистему, крокує в загадкові країни з назвами «Мова», «Мовлення» своїм особистим, неповторним шляхом випробувань і помилок, обирає індивідуальну стратегію мовно-мовленнєвого розвитку, виформовує власну граматику. З одного боку, відбувається мимовільне, неусвідомлюване виокремлення з мовлення дорослих

синтаксичних моделей мови і мовленнєве індивідуальне пристосування дитини до соціального середовища, а з іншого, - вплив суспільства на дитину як формальної сили в її мовленнєвому розвитку у вигляді кодифікації норми – форми експлікації норм, системи узагальнених правил нормативного вживання: «Говори так, а не так-то» [260, с.80-81].

Мова й мовлення дітей, на переконання Л.О.Калмикової, є взаємопов'язаними й взаємозумовленими явищами, хоча й специфічними за своєю природою, функціями та суттю. Мова дитини – це явище частково ендогенне, генетичне, викликане внутрішніми причинами раннього мовленнєвого онтогенезу і конструктивно—евристичне, зумовлене й детерміноване її власною пошуковою і продуктивною діяльністю, що має рецесивний характер, спробою зі створення власної індивідуальної мови. Мова дитини є і частково соціальним явищем, пов'язаним як із впливами мовного середовища, в якому дитина зростає, так і кодифікованих мовних зразках, що надаються їй освітніми закладами. У мовному онтогенезі дитини співвідношення, що визначають місце і роль внутрішніх і зовнішніх чинників генезису, постійно змінюється залежно від віку й рівня розвитку мовлення дітей. На ранніх етапах мовного онтогенезу домінують ендогенні чинники, пізніше провідними в генетичному мовному процесі стають соціальні чинники: саме тоді, коли виникає в дітей потреба починати опановувати соціальну мову, заміщуючи дитячий словотвір і дитячу граматику, які народжуються завдяки системності, регулярності, продуктивності в мові та внутрішнім силам, що рухають онтогенез, на нормативному мову [260, с.273].

На думку Л.О.Калмикової, дитина як цілісний суб'єкт психічної діяльності, як особистість, що розвивається, має навчитися використовувати свої мовленнєві операції та мовленнєві дії у своїй життєдіяльності для вирішення завдань, що постають перед нею, щоб почати реалізовуватися повноцінною людиною серед інших людей, щоб згодом самореалізувати свій потенціал. Саме в дошкільному дитинстві, на думку вченої, мають бути закладені основи функціональної грамотності дітей, їхні здібності до

повноцінного усного спілкування. Загалом якісне навчання таких видів мовленнєвої діяльності, як говоріння й аудіювання рідною мовою, є умовою успішної когнітивної діяльності дошкільників усередині будь-якої освітньої галузі, знярядям саморозвитку, соціалізації та особистісного зростання [260, с.84]. За Л.О.Калмиковою, в розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку важливо впливати на всю їхню психіку, що містить як свідомі, так і підсвідомі зони; формувати не тільки зовнішні, а й внутрішні процеси мовлення, які працюють як на рівні підсвідомості, так і на рівні свідомості; вдосконалювати мовленнєві операції, що здійснюються на рівні «чуття мови», аналогії, інтуїції і наслідування, та починати формувати мовленнєві дії, свідомі й цілеспрямовані, тобто «самоцінні», які в процесі навчання дітей виконують важливі дидактичні функції: впливу на слухачів, переконання їх у чомусь або навпаки доведення протилежного з метою прийняття слухачем іншої позиції у якомусь питанні; подання інформації, важливої для реципієнтів; у дискусії схилити на свій бік; роз'яснити складні для сприймання питання, дати вичерпну відповідь на запитання; логічно й змістовно передати зміст прочитаного тощо [260, с.47]. Як зауважує вчена, задля реалізації таких функцій у навчальному процесі кожна дитина ще в дошкільному дитинстві має набути первинних якісних характеристик мовлення, позбутися реактивної мимовільної, неусвідомлюваної мовленнєвої поведінки, яка не завжди є вираженням внутрішніх процесів породження думки, оволодіти початковими вміннями публічно висловлювати свої думки, почуття в усній формі, раціональної побудови усного висловлення, в якому для неї були б зрозумілі способи планування структури мовлення, мета, основні засоби її досягнення і втілення змісту мовлення в кінцевий результат тощо. Тобто, за словами вченої, ще в дошкільному дитинстві треба закласти надійний фундамент мовленнєвої діяльності дітей, навчити їх цієї діяльності, максимально розвинути її [260, с.47].

У процесі довготривалого психологічного дослідження Л.О.Калмиковою виявлено таку закономірність: чим більше і частіше

торкатися лінгвометодичними засобами позасвідомої (неусвідомлюваної) сфери мовлення дитини, формуючи в неї мовленнєві операції й емпіричні мовні узагальнення, що породжуються роботою позасвідомих пластів психіки, тим легше сформувати мовленнєві дії, рефлексивні процеси, тим краще відбувається становлення мовленнєвої діяльності, тим гармонійніше взаємодіють свідомість і підсвідомість [260, с.47-48]. Серед інших закономірностей розвитку мовленнєвої діяльності в дітей дошкільного віку, наведемо такі:

- успішне формування мовленнєвої діяльності залежить від розвитку обов'язкових мовленнєвих складових – усіх без виключення психічних процесів;

- розвиток мовленнєвої діяльності в дітей залежить від того, як набувається їхня здатність сприймати дійсність і формувати, моделювати власний образ світу – суб'єктивний образ об'єктивного світу;

- розвиток мовленнєвої діяльності дошкільників детермінований своєчасним поступовим оволодінням мовною компетенцією, створенням індивідуальної мови як власної мовної системи, конструюванням своїх вербальних систем, які є результатом взаємодії прояву внутрішніх сил дитини і впливу соціальної мови;

- здійснення мовленнєвої діяльності дошкільників залежить від мотивів, близьких і зрозумілих їм; мотивуюча сфера психіки дітей охоплює і її ваблення (потяги), і потреби, інтереси, спонукання, афекти та емоції;

- мовленнєва діяльність дітей здійснюватиметься, якщо мотивація, що виникає, породжує мовленнєву інтенцію, а відтак, утворюється «образ результату» (Дж.Міллер та ін.), якого треба досягти в мовленні;

- розвиток мовленнєвої діяльності безпосередньо залежить від наявності і функціонування в мовленнєвому досвіді дитини всієї сукупності мовленнєвих операцій, що забезпечують цю психічну функцію. Не сформованість тієї чи тієї операції, її випадіння із цілісної мовленнєвої функції зумовлює певні труднощі в породженні висловлювань;

- смислове розгортання при породженні мовлення відбувається в дитини тоді, коли здійснюється одночасна взаємодія говоріння і слухання, тобто і дій, і їх контролю як двох взаємопов'язаних і взаємозумовлених складових цілісного двобічного мовленнєвого процесу [260, с.279-282].

Розвиток мовленнєвої діяльності в дітей старшого дошкільного віку, за Т.В.Ахутіною, сприймається як становлення здатності поступово об'єднувати в одному мовленнєвому акті і говоріння, і аудіювання, які в єдності виглядають як «...двобічний процес «говоріння» і «слухання», тобто дії і контролю [33, с.135].

Навчально-мовленнєву пізнавальну діяльність А.М.Богуш визначає як організований, цілеспрямований процес використання мови задля передання та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільною діяльністю у сфері наукових понять, встановлення комунікацій та планування своїх дій. Навчально-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку складається із різних видів говоріння (запитання, відповіді, розповіді, опису, переказу тощо) та слухання (слухання мовлення товариша, вихователя; слухання казки, оповідання тощо) [80, с.73].

А.М.Богуш досліджувала формування оцінно-контрольних дій у старших дошкільників. Ученою доведено, що в навчально-мовленнєвій діяльності оцінно-контрольні дії виконують подвійну функцію; по-перше, вони є необхідною умовою і засобом засвоєння елементарних лінгвістичних знань, формування відповідних мовленнєвих умінь і навичок; по-друге - важливою умовою використання засвоєних знань, сформованих мовленнєвих умінь і навичок у мовленнєвій практиці дитини [78]. Особливо цінним у дослідженні є розроблена А.М.Богуш система дидактичних ігор оцінно-контрольного змісту, що застосовувалася поетапно. На першому етапі дитину навчають: орієнтовної основи дії (зразок відповіді, вимови, розповіді) та правильного способу її виконання; свідомих мовних операцій за наявності зовнішніх орієнтирів: звукового аналізу слів і речень за зразком вихователя (виділити потрібний звук у слові, правильно його вимовити, визначити його

місце у слові, слова в реченні, викласти з квадратиків кількість звуків чи слів у схемі слова, речення); вміння помічати фонетичні порушення граматичних норм (подвоєння звуків, неправильний наголос) в окремих словах і словосполученнях; складати зв'язні розповіді за готовим планом, порівнювати результати (розповідь) із запропонованим планом. На другому етапі дітей навчають зовнішніх дій контролю і оцінювання за допомогою фішок та схем. Для цього використовують дидактичні ігри, які передбачають навмисне акцентування уваги на помилках у «мовленні» нейтрального у словах і реченнях, доступних для аналізу дітей старшого дошкільного віку. На третьому етапі робота з фішками та схемами замінюється промовлянням помилки вголос і її фіксуванням на смужці паперу. Кожну почуту помилку, дитина позначає рисочкою на смужці паперу. Потім вихователь пропонує дитині проаналізувати слово, речення і виправити помилки. Четвертий етап - формування оцінно-контрольних дій під час сприймання зв'язного тексту. На цьому етапі дієвими особами виступають самі діти. Вони складають план майбутньої оповіді, який водночас є засобом і методом навчання старших дошкільників дій контролю і оцінки, оцінним еталоном мовлення [78].

Під комунікативно-мовленнєвою діяльністю А.М. Богуш розуміє комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових (ігрових, мовленнєвих) ситуаціях; вміння адекватно й доречно користуватися мовою (висловлювати свої наміри, бажання, думки, прохання); вміння орієнтуватись у ситуації спілкування, його ініціативність [80]. На думку Т.О. Піроженко, орієнтовна і виконавча частини комунікативно-мовленнєвої діяльності акцентують увагу дитини на людину як головний зміст будь-якої інформації в різних видах пізнавальної діяльності. Це сприяє розвитку комунікативних якостей особистості (повага до людей, доброзичливість, товарицькість, толерантність). Орієнтування на людину, комунікативна спрямованість у взаємодії визначає швидке та високоякісне засвоєння мови, необхідного інструменту соціального контакту, забезпечує розвиток здатностей

застосування мови для реальних цілей і завдань мовленнєвого спілкування [451, с. 13-14]. Комунікативно-мовленнєва діяльність, за Н.І.Луцан, є цілеспрямованим процесом мовленнєвої взаємодії дітей в системах «вихователь – діти», «діти – вихователь», «діти – діти», встановлення і підтримка контактів з іншими мовцями з допомогою мови і немовних засобів у процесі безпосереднього спілкування (обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками, результатами діяльності), спрямованого на підтримку розмови, тобто на сам комунікативний акт [82, с.16]. На думку вчених, комунікативно-мовленнєва діяльність може здійснюватися за наявності в її структурі оцінного компонента, який визначає протікання мовленнєвої діяльності на всіх її етапах – від прогнозування і планування через реалізацію до аналізу і підбиття підсумків. Н.В. Кузьміна зауважує, що метою комунікативно-мовленнєвої діяльності є встановлення правильних взаємних стосунків дорослих із дітьми, педагогічним колективом, батьками тощо [320; 321].

Об'єктом дослідження Н.І.Луцан виступила мовленнєво-ігрова діяльність, яку вчена розуміє як двокомпонентне утворення, в основі якого лежить розвиток дитячого мовлення засобами гри. Як складне педагогічне явище, мовленнєво-ігрова діяльність базується на ігрових методах навчання дітей дошкільного віку [82, с.21]. У мовленнєво-ігровій діяльності вчена виокремила такі її аспекти: 1) психологічний: з цих позицій мовлення у ході гри – це специфічний, складний процес, певною мірою, опосередкованого, суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів у конкретно-чуттєвих уявленнях асоціативно пов'язаних один із одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця у відповідності з ігровим завданням; 2) лінгвістичний (лексико-семантичний, комунікативний): складний, специфічний процес використання у мовленнєвому спілкуванні ігрової ситуації як стилістично нейтральних, що набувають образного потенціалу шляхом актуалізації їх значень, семантичного зрушення, внесення до них різноступеневих смислових, емоційно-естетичних нашарувань, що

досягаються здебільшого на лексико-семантичному рівні; 3) естетичний: у цьому аспекті мовлення становить такий свідомий творчий процес використання мовних одиниць, який стимулює передусім естетичне сприйняття ігрової діяльності, в якому раціональний та емоційний боки перебувають в єдності, зумовлюють один одного, а також сприяють формуванню певних переконань, моральних якостей та естетичних смаків мовця; 4) лінгводидактичний (практичний): розглядається як здатність дитини доречно використовувати в ігрових ситуаціях зв'язні висловлювання, які за допомогою певних естетичних властивостей (незвичність у поєднанні слів, метафоричність, влучність) впливають на емоційно-чуттєву сферу їхньої життєдіяльності [82, с.21-22].

Якісними характеристиками мовленнєво-ігрової діяльності, за Н.І.Луцан, є доступність (точний відбір мовленнєвих засобів для адекватного відображення думок з урахуванням ігрових завдань); довільність (високий рівень мовленнєвої активності і здатності до самоорганізації, відсутність мовленнєвих штампів); варіативність (здатність одне і те саме завдання реалізувати за допомогою різноманітних ігор на основі словесного матеріалу); виразність (уміння викликати за допомогою мовленнєвого матеріалу у свідомості дітей наочні образи (використання метафор, порівнянь)); емоційність (здатність впливати на емоції і почуття учасників мовленнєво-ігрової діяльності); логічність (послідовність розгортання аргументації, дотримання основного завдання, мети діяльності); доречність (відповідність змістових і стилістичних особливостей мовленнєвого висловлювання ситуації взаємодії) [82, с. 22]. У дітей дошкільного віку мовленнєво-ігрова діяльність протікає в різних видах ігор, у ході яких у дітей формуються ігрова та мовленнєво-ігрова компетенції.

Одним із різновидів мовленнєвої діяльності є художньо-мовленнєва діяльність, яка була предметом дослідження А.М.Богущ, Н.В.Гавриш, О.С.Монке, О.С.Ушакової, С.М.Чемортан та ін.. Так, за А.М.Богущ, художньо-мовленнєва діяльність дітей є складовою як художньої, так і

мовленнєвої діяльності. Художньо-мовленнєва діяльність – це полікомпонентне утворення, в якому вчена виокремлює чотири складові: 1) сприймання на слух та розуміння дітьми змісту художніх творів; 2) відтворення змісту й виконавча діяльність (декламування, відповіді на запитання, переказ, бесіда за ілюстраціями, узагальнювальні бесіди, читання за ролями тощо); 3) театралізована діяльність (інсценування, театральні вистави); 4) творчо-імпровізована діяльність (ігри-драматизації, ігри за сюжетами літературних творів, словесно-поетична творчість) [84, с.45].

Художнє слово, як зазначає А.М.Богуш, допомагає дитині встановлювати зв'язки з довкіллям. У процесі слухання художнього твору дитина вчиться «бачити» через слово, розуміти й оцінювати предмети і явища, зіставляти факти, аналізувати, доходити умовисновків, тобто художнє слово вчить дитину мислити з допомогою готових мовних форм [84, с.44]. Художньо-мовленнєву діяльність дітей дошкільного віку А.М.Богуш визначає як специфічний вид діяльності, пов'язаний із сприйманням, розумінням і відтворенням дітьми змісту художніх творів у різних видах ігор і театралізованих дійств; це продуктивно-естетична діяльність (музична, образотворча, конструктивна), що супроводжується образним мовленням та у процесі якої використовуються різні жанри художнього слова [84, с.45]. У процесі різних за змістом і предметом художніх діяльностей мовленнєва діяльність в її естетичному аспекті виступає одним із найважливіших компонентів, що пояснюється унікальною роллю мови та мовлення в життєдіяльності людини. Мовлення бере участь у всіх етапах творчого процесу: створенні задуму, пошуку способів його реалізації, спрямуванні, уточненні, стимулюванні творення, на контрольному етапі оцінки – у співвіднесенні одержаного результату із задумом.

Серед найважливіших рис художньо-мовленнєвої діяльності дослідники (А.М.Богуш, Л.О.Таллер, О.С.Ушакова, С.М.Чемортан, А.Є.Шибицька та ін.) називають наявність структурних компонентів (сприймання, виконання, творчість), специфічні способи втілення художнього образу в

мистецтві слова, реалізацію естетичної функції мовлення в кожному з видів художньо-мовленнєвої діяльності. А.М.Богущ включає до складу художньо-мовленнєвої діяльності, крім означених компонентів, театралізовану діяльність (що за своєю природою найближча до літературної творчості), адже це не тільки процес розумового переживання з героями літературного твору, але перехід до практичних, у тому числі, мовленнєвотворчих дій [84, с.60]. Водночас Н.В.Гавриш вважає, що театралізована діяльність як компонент художньо-мовленнєвої діяльності дещо вибивається із загального ряду, адже, з одного боку, в ній відтворюються художні образи, враження, уявлення дітей, тобто це й є одна з форм відтворення, виконавчої діяльності; з іншого боку, в ній відбувається творчий процес сюжетоскладання, народження театрального сценарію, який діти розігрують, отже, це одна з форм словесної творчості [84, с.170-171].

Науковці (А.М.Богущ, Н.В.Гавриш) виокремлюють такі види художньо-мовленнєвої діяльності дітей: театральнo-мовленнєва, образотворчo-мовленнєва, музично-мовленнєва й літературно-мовленнєва. Так, образотворчo-мовленнєву діяльність розуміють як вид художньо-мовленнєвої діяльності, в якій мовленнєві дії підпорядковуються меті та змісту образотворчої діяльності дитини для її збагачення, спрямування, стимулювання і коментарю [84, с.178]. Є.І.Тихеева щодо цього виду діяльності зауважувала: «Наша думка стає більш визначеною, зрозумілою для нас самих, якщо ми її запишемо, закріпимо на папері. Дитина ще не може писати, тому вона замальовує свої думки та уявлення, які виникли в її душі, їх комбінації і сплетіння» [566, с.26]. А.М.Богущ стверджує, що образи, створені засобами кольору, лінії, форми, композиції, стають цільними, яскравішими, якщо опосередковуються мовленням. Те, чого немає в дитячому малюнку, легко і природно заміщується, доповнюється, «домальовується» за допомогою слова [84, с.52]. Щодо способів поєднання зображувальної діяльності та мовлення, художнього слова, то, за вченою, вони можуть виступати в таких формах, як словесне малювання, якщо

педагог через сприймання поетичного тексту, пейзажної лірики показує дітям приклад художнього опису явищ природи, предметів та об'єктів довкілля. Наступним способом інтеграції образотворчої і словесної творчості є коментар зображеного, коли вихователь спонукає дітей до вербалізації власних художніх переживань, висловлення думок [84, с.251-252]. Нерідко у процесі малювання діти супроводжують зображувальні дії активним мовленням, неначе акомпанують собі. Мовленнєві дії дошкільника в цьому випадку А.М.Богуш визначає як штрих-мовлення, що будується за законами, відмінними від зв'язного висловлювання [84, с.252].

Музично-мовленнєву діяльність учені (А.М.Богуш, Н.В.Гавриш) визначають як вид художньо-мовленнєвої діяльності, пов'язаний із вербалізацією музичних образів (у різних типах висловлювання), які сприймає чи відтворює дитина в різних способах музично-ритмічної активності. Формування культури художньо-естетичного сприймання музичних творів, їх елементарного аналізу неможливе без участі мовлення, яке може виступати в різних формах вербалізації музичних образів. Водночас створені під впливом художніх вражень образи, втілені в будь-яких типах зв'язних висловлювань, збагачують можливості їх яскравого вираження в танці, співах, музикуванні тощо [84]. Літературно-мовленнєва діяльність безпосередньо пов'язана зі сприйманням, елементарним аналізом літературних творів і словесною творчістю під впливом художніх вражень [84, с.52]. Театрально-мовленнєву діяльність Н.В.Гавриш розуміє як вид художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників, пов'язаний із відтворенням засобами театрального мистецтва художніх образів, навіяних літературними творами, і складанням на цій основі власних сценаріїв і сюжетів [84, с.177]. Учені (Л.В.Артемова, Н.О.Ветлугіна, Н.В.Гавриш, Н.В.Горбунова, Т.М.Доронова, Н.Я. Михайленко, Л.П.Стрелкова) наголошують на природності поєднання літературної і театралізованої діяльностей, адже дійсність літературного тексту, казковість образів, виразність мовлення спонукає дітей до інсценування, імпровізації і виконання творчих завдань.

Мовленнєвотворчу діяльність дітей дошкільного віку досліджувала Н.В.Гавриш [152]. Ученою розроблено принципово новий концептуально-методичний підхід до проблеми розвитку мовленнєвотворчої діяльності у дошкільному віці, що розглядається як стрижень розвитку творчих здібностей дітей у різних напрямках художньої діяльності. Н.В.Гавриш зазначає, що означений вид діяльності міцно пов'язаний з різними видами дитячої активності: з одного боку, вона може виступати самодостатньою мотивованою, цілеспрямованою діяльністю, опосередкованою знаками мови, їх функціональним застосуванням, з іншого, - входити до складу макродіяльності у формі мовленнєвих дій через спрямування, проникнення, обслуговування їх. І в першому, й у другому випадках мовленнєвотворча діяльність дитини спонукається потребою в самовираженні, у відбитті через мовлення власних почуттів, уявлень, вражень, образів уяви, що навіяні сприйманням художніх творів та довкілля. У різних її проявах до структури мовленнєвотворчої діяльності входять: мотиваційний компонент, задум-план, асоціації, образи уяви, що спрямовують творчий процес, певна сукупність мовленнєвих дій, результат-продукт [152, с.129-130]. Характерна особливість мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному віці, за словами вченої, – це її взаємозв'язок, взаємопроникнення в інші види дитячої діяльності – синкретичність. Натомість незалежно від виду чи характеру діяльності, з якими пов'язана мовленнєва творчість, вона зорієнтована на діалог, взаємодію з іншою людиною [152, с.134]. Саме в мовленнєвотворчій діяльності під впливом художніх творів і вражень від довколишнього в дитини з'являється здатність до рефлексії, «примірювання» до себе різних за характером образів, типів, уміння прийняти їх позицію у проживанні різних ситуацій, відчути їх переживання. Діти дають оцінку їхнім та власним діям. Як складова частина різних видів дитячої діяльності (гри, малювання, конструювання, театралізації, спілкування тощо), мовленнєвотворча діяльність не завжди завершується складанням твору, який би відповідав певним літературним і мовним нормам, тому що дитина не визначає для себе

такого завдання. Мовленнєві завдання підпорядковуються меті, змісту загальної діяльності, що зумовлює вибір мовленнєвих дій. Спонукою до виникнення задуму, зміни, збагачення сюжету гри, малюнка, будови, власної казки тощо може бути ігровий або літературний мотив, сильне враження, яке справило на дитину сприймання художнього твору, життєвої ситуації. Н.В.Гавриш науково обґрунтовано й апробовано модель стимулювання та розвитку мовленнєвої творчості, що поєднує художньо-естетичний, мовленнєвий, інтелектуально-творчий та особистісний компоненти, доведено ефективність її використання. Уперше мовленнєвотворча діяльність вивчалася не тільки в межах організованого навчання, а й у ситуації ініціативної словесної творчості. У процесі дослідження було систематизовано й узагальнено дані з типології мовленнєвотворчої діяльності дошкільнят. З'ясовано, що діти послідовно проходять такі стадії становлення мовленнєвотворчої діяльності: репродуктивну, що характеризується використанням репродуктивних засобів відтворення мовленнєвих дій; нормативно-адаптивну, на якій відбувається узагальнене наслідування, що виявляється у формуванні свідомого ставлення до зразка, «норми», в самостійному застосуванні відомих дитині знань, засобів мовленнєвих дій у різних ситуаціях; творчу, коли вміння набувають узагальненого характеру і стають вихідною позицією творчості дитини, яка починає застосовувати свої знання і вміння у нестандартних ситуаціях [152].

Отже, активізації мовленнєвого розвитку дітей, як зазначають учені (А.М.Богущ, Л.А.Венгер, Н.В.Гавриш, К.Л.Крутій, Ф.О.Сохін, Є.І.Тихєєва та ін.), сприяє взаємозв'язок усіх видів «дитячих» діяльностей при супровідній ролі мовленнєвої діяльності.

Висновки з другого розділу

Науковці (Л.С.Виготський, О.О.Леонтьєв) розглядають мовлення як універсальний засіб спілкування, тобто як складну і специфічно організовану форму свідомої мовленнєвої діяльності, в якій беруть участь два суб'єкта: той, хто породжує (формує) мовленнєве висловлювання і той, хто його сприймає. Отже, мовленнєву діяльність учені (І.О.Зимняя, О.О.Леонтьєв, Л.В.Щерба та ін.) розуміють як процес активного, цілеспрямованого, опосередкованого мовою і зумовленого ситуацією спілкування, взаємодії людей між собою. Ученими (Л.С.Виготський, І.О.Зимняя, О.О.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн) визначено структуру мовленнєвої діяльності, яка передбачає різну кількість фаз (рівнів). Відповідно до методики розвитку мовлення і навчання мови дітей дошкільного віку вважаємо найбільш вдалим трифазовий поділ мовленнєвої діяльності, а саме: мотиваційно-стимульована, орієнтовно-дослідницька та виконавча фази (І.О.Зимняя).

Найбільш ґрунтовну характеристику мовленнєвої діяльності з лінгвістичного погляду було представлено Л.В.Щербою, який визначив трихотомію мови: мовна система (загальна мова) – мовленнєва діяльність (мовлення як процес) – мовний матеріал (мовлення як результат процесу). О.О.Леонтьєв запропонував свою модифікацію тріади Л.В.Щерби: мовна здібність, мовний процес і мовний стандарт, і вважає їх компонентами мовленнєвої діяльності. Крім того, до структури мовленнєвої діяльності входять мовленнєві навички і вміння, мовленнєві дії, мовленнєві операції, мовленнєвий акт, мовленнєва ситуація, мовленнєва інтенція (І.О.Зимняя, О.О.Леонтьєв, О.М.Шахнарович та ін.).

Ученими (Л.С.Виготський, М.І.Жинкін, О.О.Леонтьєв) доведено, що мовленнєва діяльність в усіх її видах реалізується за допомогою складного мовленнєвого механізму, до якого входять: процеси осмислення, утримання в пам'яті, випереджального відображення. Вони слугують тими внутрішніми механізмами, за допомогою яких, у свою чергу, здійснюється дія основного операційного механізму мовлення, який визначається як єдність двох ланок – складання слів із елементів і складання фраз, повідомлень із слів

(М.І.Жинкін). До них належать механізми репродукції, вибору, комбінування, конструювання, породження і сприймання повідомлень із метою спілкування або регуляції та контролю власної діяльності, механізми попередження та дискурсивності (І.О.Зимняя, О.Р.Лурія, Ю.І.Пассов, Н.Хомський). Учені виокремлюють такі види мовленнєвої діяльності – говоріння (усне мовлення), читання (декодування), аудіювання (сприйманні і розуміння мовлення), письмо (кодування). У дошкільному закладі діти опановують лише два види мовленнєвої діяльності - слухання та говоріння, які безпосередньо впливають на формування мовленнєвої особистості дитини.

Розвиток мовлення дітей дошкільного віку виступав предметом досліджень у різних аспектах: психологічному (А.М.Богуш, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, М.І.Жинкін, О.В.Запорожець, Л.О.Калмикова, О.М.Леонтьєв, О.Р.Лурія, А.К.Маркова, О.Й.Негневицька, Т.О.Піроженко, Т.М.Ушакова, О.М.Шахнарвич та ін.), лінгвістичному (І.О.Бодуене де Куртене, В.В.Виноградов, О.М.Гвоздєв, О.О.Потебня, Л.В.Щерба та ін.), лінгводидактичному (А.М.Богуш, М.С.Вашуленко, Н.В.Гавриш, Н.В.Горбунова, Л.О.Калмикова, С.В.Ласунова, М.Р.Львов, Л.А. Порядченко, Т.Г.Постоян, Ю.А.Руденко, Ф.О.Сохін, О.С.Ушакова, Л.П. Федоренко та ін.), педагогічному (Л.В.Артемова, В.Г.Захарченко, Т.М.Степанова та ін.).

Згідно з концепцією Л.О.Калмикової щодо розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, саме в дошкільному дитинстві має бути закладено підґрунтя функціональної грамотності дітей, їхні здібності до повноцінного усного спілкування, надійний фундамент мовленнєвої діяльності дітей. Учена наголошує на тому, що, засвоюючи рідну мову, дитина творить власну, притаманну тільки їй мовну підсистему, крокує в загадкові країни з назвами «Мова», «Мовлення» своїм особистим, неповторним шляхом випробувань і помилок, обирає індивідуальну стратегію мовно-мовленнєвого розвитку, виформовує власну граматику. З одного боку, відбувається мимовільне, неусвідомлюване виокремлення з мовлення дорослих синтаксичних моделей мови і мовленнєве індивідуальне

пристосування дитини до соціального середовища, а з іншого, - вплив суспільства на дитину як формальної сили в її мовленнєвому розвитку у вигляді кодифікації норми – форми експлікації норм, системи узагальнених правил нормативного вживання. Отже, розвиток мовленнєвої діяльності в дітей старшого дошкільного віку сприймається як становлення здатності поступово об'єднувати в одному мовленнєвому акті говоріння та аудіювання, які в єдності становлять «...двобічний процес «говоріння» і «слухання», тобто дії і контролю (Т.В.Ахутіна).

Ученими досліджено мовлення дітей дошкільного віку в таких видах діяльності: мовленнєва (Л.О.Калмикова), навчально-мовленнєва (А.М.Богущ, Н.В.Горбунова, К.Л.Крутій та ін.), мовленнєво-ігрова (Н.І.Луцан та ін.), мовленнєвотворча (Н.В.Гавриш), художньо-мовленнєва (А.М.Богущ, Н.В.Гавриш, О.С.Монке, С.Чемортан та ін.), комунікативно-мовленнєва (Т.О.Піроженко та ін.). На разі зауважимо, що використання різних видів мовленнєвої діяльності сприяло ефективному формуванню мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

Результати другого розділу висвітлено в таких публікаціях автора [574], [589].

РОЗДІЛ 3

МОВНА ОСОБИСТІТЬ У ЛІНГВОДИДАКТИЧНОМУ ПРОСТОРІ

3.1. Мовна особистість у науковому вимірі

Центральною категорією нової концепції навчання мов є феномен «мовна особистість», який базується на понятті «особистість» як суб'єкта відносин і свідомої діяльності. Особистість одночасно є продуктом, суб'єктом історії, її творцем і творінням. Творцем культури людина стає завдяки здібності бути суб'єктом діяльності. Діяльність людини здійснюється, виходячи із її потреб, здібностей задовольняти й розвивати потреби, і вміння перетворювати здібності в реальні вчинки. Потреби людини задовольняються за допомогою мови як засобу спілкування, пізнання і мислення. Тому особистість повинна розкриватись як виражена в мові, тобто як мовна особистість.

3.1.1. Сутність феномена «мовна особистість». Особистість як носій мови поглиблено вивчалася психолінгвістикою, яка презентує сучасне розуміння мовної особистості. Досить яскраво це прослідковується у працях І.О.Бодуена де Куртене та Л.В.Щерби, які, по суті, визначили орієнтацію на чинник «людини, яка розмовляє». У їхніх працях розглядаються два боки психічних процесів: залежність від фізіологічного субстрату та індивідуально-історичний досвід [186, с. 117].

У діяхронному аспекті ідея мовної особистості не є новою. Осмислення «людини, яка розмовляє» (В. фон Гумбольдт) було різноаспектним: «від романтично піднесених есе і філософських роздумів про мовне вираження «духу народу» й «інстинкту розуму» (В. фон Гумбольдт), «мовні уявлення», «чуття мови» народом (І.О.Бодуен де Куртене), до логічних стерильних будов у прагненні проникнути в глибини «лінгвістичного інстинкту» (Л.В.Щерба), «мовної компетенції» (Е.М.Еленбек), «мовної здатності» (О.М.Шахнарович) і, нарешті, «мовної особистості» (Г.І.Богін, Ю.М.Караулов) [300, с. 178]. На підставі вивчення означеної проблеми, зауважимо, що поняття «мовна особистість» І.О.Бодуен де Куртене розумів «як вмістище соціально-мовних

форм і норм колективу» [88, с.45]. Такої самої думки дотримувався В.В.Воробйов, за словами якого «не можна пізнати мову, не виходячи за її межі, не звертаючись до її творця – людини, конкретної мовної особистості» [138, с.38]. У дослідженнях В.В.Виноградова доведено, що мовлення – це сфера творчого розкриття конкретної, а не узагальненої, як у І.О.Бодуена де Куртене, мовної особистості. Учений представив мовну особистість у тексті як «образ автора» і як «художній образ» мовної особистості [128].

Закономірним етапом у філософському осмисленні особистості є презентація феномена «мовна особистість» щодо його термінологічного словосполучення як нового наукового поняття. Так, за визначенням Є.Р. Боринштейна, мовна особистість – це, власне, особистість, схарактеризована з боку впливу засвоєної нею мовної культури на її особистісні якості та соціально-культурну ефективність її діяльності як суб'єкта суспільних відносин [102, с.63-72]. Автор виокремлює такі якісні характеристики мовної особистості за її функціональною природою: мовна відкритість і доступність (націленість на спілкування і прагнення передати ідеї і цінності іншим соціальним агентам), соціально-діяльнісна спрямованість (інтенсивність трансформаційних процесів і забезпечення необхідної динаміки особистісних змін), адаптивно-акумулююча характеристика (мовний механізм забезпечення пристосування до умов суспільства, що трансформується), соціально-культурна пізнавальна мотивація (прагнення «розкодувати» світ і сформувати його індивідуальну мовну модель), мисленнева індивідуалізація світу (особистісно-мовна стимуляція пізнання та формування стилю мислення, що відповідає специфіці духовного світу мовної особистості), культурно-репрезентативна (якісна визначеність мовної особистості, яка знаходить вияв в утвердженні своєї етнічно-національної та культурно-групової приналежності й вираженні її у різному стилі мовлення у різних соціальних сферах (політиці, моралі), естетико-мовний профіль особистості (цілісний вияв її буття у світі, утвердження її особистісного естетичного світу). На думку автора, мовна особистість як за природою, так і соціально-функціонально, міцно пов'язана з ментальністю.

Мовна особистість як базовий елемент культури (мови) нагромаджує, зберігає і передає соціальний досвід від одного покоління до іншого за допомогою сенсо-життєвих орієнтирів. Діяльність мовної особистості, за словами Є.Р. Боринштейна, повинна задовольняти таким соціальним регулятивам, як принцип співпраці, інформативна адекватність ситуації, інтеграція та адаптація до ціннісно-нормативної системи суспільства, відповідність варіативності суспільних відносин [102, с.63-72]. Як бачимо, філософи насамперед звертають увагу на властивості особистості, що дозволяють схарактеризувати її як мовну, правову чи інші типи особистості.

Як зазначає В.К.Давидова, поняття «особистість» охоплює два різні соціальні аспекти: особистість як продукт суспільного розвитку та особистість як активний учасник трудової та пізнавальної діяльності. Безумовно, що особистість формується своєю епохою, її суспільною свідомістю, психологією, культурою, системою дозволів та заборон, вона входить до систем рольових функцій, наказів та очікувань, тобто вона є похідною соціального середовища, оскільки формується цим середовищем. Натомість «похідність» особистості, за словами автора, має базуватися насамперед на біологічних та психічних якостях людського організму, оскільки людина керується власними інтересами та мотивами, при цьому вона творчо відбиває у своїх діях загальноприйняті норми поведінки та спілкування, додаючи до конкретної ситуації елементи індивідуальності, оригінальності [186, с.118]. У характеристиці мовної особистості враховуються два підходи: соціоісторичний і соціокультурний. Так, Т.Г.Винокур у соціоісторичному підході враховує зв'язок синхронії та діахронії з членами опозиції «мовлення людини / історія мови», за словами вченого, соціально зумовлені мовні категорії мають властивість виражати ставлення людини до світу крізь її ставлення до мови [130, с.362]. Соціокультурний підхід передбачає процеси мовного розвитку, тісно пов'язані з культурним рівнем усього суспільства або окремих соціальних груп, а саме: зниження культури мовлення, виникнення так званої престижної мови, яка не

завжди збігається з літературною мовою, таким чином виникає контрастний мовленнєвий обрис носія мови, який пояснюється належністю одного й того самого індивіда до різних малих соціальних груп [186, с.118]. Культурно-історичний досвід, який використовується носієм мови у процесі комунікації, є частиною національної культури. Саме тому важливою характеристикою мовної особистості є належність індивідуума до певного національного типу. Отже, за словами В.К.Давидової, досліджувати мовну особистість слід діалектично, з урахуванням того, що людина як носій мови та «виробник» певних мовленнєвих творів, з одного боку, не є вільною від історичного та культурного розвитку суспільства в цілому, а з іншого, - вона також є членом різних малих соціальних угруповань, у яких культурно-історичний досвід суспільства трансформується відповідно до цілей та настанов конкретної групи [186, с.118-119].

Концепцію «мовної особистості» запропоновано Ю.М.Карауловим [267; 268 ; 264], що, на нашу думку, є підґрунтям подальших досліджень російських і українських науковців (Г.І. Богін, А.М.Богущ, С.Я. Єрмоленко, В.І. Карасик, В.В. Красних, Л.І. Мацько, Л.М.Паламар, К.Ф. Сєдов, Т.В. Симоненко, О.М. Шахнарович та ін.). Мовна особистість, як слушно зауважує Ю.М.Караулов, інтегрує в собі ознаки мови, а також філософські, психологічні й інтелектуальні характеристики особистості. У зв'язку з цим, учений виокремив основні чинники формування окремої мовної особистості, які виявляються і в мові (див. рис.3.1.)



Рис.3.1. Чинники формування мовної особистості (за Ю.М.Карауловим)

Отже, Ю.М.Караулов виокремив такі чинники формування мовної особистості: соціальний (особистість є сукупністю та результатом соціальних законів (соціальна зумовленість мови)); історичний (особистість є продуктом історичного розвитку етносу (принцип історичності в дослідженні мови)); психічний (безсумнівна належність її мотиваційних схильностей, які виникають внаслідок взаємодії біологічних мотивів із соціальними чинниками, до психічної сфери (що відображено у психологічному підході до вивчення мови)); системний характер знань (особистість є творцем та користувачем знакових (тобто системно-структурних за своєю природою) утворень [268, с.113]. Автор розглядає мовну особистість як багатосаровий і багатокомпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовностей до здійснення мовних вчинків різної складності, вчинків, що класифікуються, з одного боку, за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), з іншого, - за рівнями мови (фонетика, граматики, лексика) [267, с.29]. Ю.М.Караулов розробив рівневу модель мовної особистості, яка,

на його думку, має три структурних рівні: вербально-семантичний, когнітивний і найвищий – прагматичний. Так, перший рівень означає вільне володіння тією чи тією мовою; другий – когнітивний – характеризується більш складними організаціями (поняття, ідеї, концепти), які складаються в певним чином упорядковану та систематизовану «картину світу», що відображає ієрархію цінностей конкретної особистості; третій – мотиваційний рівень передбачає цілі, мотиви, інтереси, настанови, інтенції – це вже, за Ю.М.Карауловим, не тільки оцінка мовленнєвої діяльності мовної особистості, а усвідомлення її реальної діяльності в довіллі. На думку науковця, саме на вищому – мотиваційному рівні мовна особистість як об'єкт дослідження зливається з особистістю в загальному глобальному соціально-психологічному сенсі, що є закономірним, оскільки мовна особистість є особистість, яка виражена в мові (текстах) і крізь мову, є особистість, реконструйована в основних своїх рисах на базі мовних засобів [267]. Кожний рівень мовної особистості характеризують специфічні мовні елементи. Так, вербально-семантичний – складають слова, що вступають у граматико-парадигматичні, семантико-синтаксичні і асоціативні відносини. Когнітивний рівень - це поняття, ідеї, концепти, що в сукупності є картиною світу мовної особистості. Прагматичний рівень – це рівень діяльнісно-комунікативних потреб, що реалізуються мовною особистістю в різних сферах, ситуаціях спілкування в різних комунікативних ролях. Зауважимо, що кожний рівень представлений системою готовностей, під якими Ю.М.Караулов розуміє види мовної здібності.

Мовна особистість, за словами Ю.М.Караулова, це поглиблення, розвиток, насиченість додатковим змістом поняття особистості загалом. Суб'єктивним для особистості є діахронічний параметр, що є вимикненим, нейтралізованим, оскільки психологічно і минуле, і майбутнє своє вона переживає як сучасне [268, с.118]. На думку автора, для «добудовування» мовної особистості від базових, фундаментальних її складових до конкретно-індивідуальної реалізації необхідно враховувати статистично варіативні

частини її структури: на нульовому рівні – системно-структурні дані про стан мови на відповідний період; на першому рівні – соціальні й соціолінгвістичні характеристики мовної спільності, до якої належить особистість і яка визначає субординативно-ієрархічне відношення основних понять до картини світу; на другому рівні – дані психологічного аспекту, зумовлені належністю особистості, яка вивчається, до більш вузької референтної групи чи вузького мовленнєвого колективу, й ціннісно-настановчі критерії, що і створюють унікальний, неповторний естетичний й емоціонально-риторичний колорит її дискурсу (чи її мовлення, всіх текстів, її «мови») [268, с.122-123].

Ю.М.Караулов зазначає, що опис мовної особистості передбачає:

- а) характеристику семантико-будівельного рівня її організації;
- б) реконструкцію мовної моделі світу чи тезаурусу конкретної особистості; в) виявлення її життєвих чи ситуативних домінант, настанов, мотивів, що знаходять відображення в процесах породження текстів і їх змісту, а також в особливостях сприймання чужих текстів [268, с.123].

Щодо рівнів мовної особистості, то учений зауважує, що вони залежать один від одного, проте ця залежність не є прямою: знання про будову й особливості функціонування вербально-семантичного рівня певної особистості, наприклад повний її асоціативний словник, є необхідною передумовою, проте від лексику особистості не можна перейти безпосередньо до її тезаурусу, як і від тезаурусу не можна визначити мотиви й цілі, що керують її текстами і розумінням текстів її партнерів. Для переходу від одного рівня до іншого щоразу потрібна певна інформація [268, с.123].

Означені три рівні мовної особистості, за Ю.М.Карауловим, співвідносяться з трьома аспектами процесу спілкування: комунікативним, інтерактивним і перцептивним [266, с.99].

Учений запропонував триєдину структуру понятійного поля мовної особистості: ядро, модифікації, периферія. До ядра науковець відніс розуміння мовної особистості як ніші в лінгвістиці: суб'єкт (той, хто сприйняв, усвідомив світ і відобразив його у своєму мовленні); індивід; автор тексту; носій мови; інформант (пасивний, активний); мовець, мовленнєвий

портрет. Модифікації репрезентовані розумінням мовної особистості в таких реалізаціях: історична мовна особистість, національна мовна особистість, персонаж (художнього твору) тощо. Периферію формують наукова парадигма і зв'язок «мова і людина», національна культура, тезаурус мовної особистості, мовна свідомість, менталітет народу, лексикон мовної особистості (внутрішній та індивідуальний), прецедентний текст тощо [266].

Переконливим бачиться також погляд на сутність мовної особистості В.К.Давидової, яка, погоджуючись із структурною організацією Ю.М.Караулова, виокремила її конкретні лінгвістичні й екстралінгвістичні характеристики відповідно до кожного рівня. Так, за словами вченої, основними лінгвістичними характеристиками першого рівня є окремі слова, які за допомогою граматичних, синтаксичних і семантичних зв'язків складають підґрунтя лексикону мовної особистості; провідним чинником у цьому випадку виступає національний ґрунт лексико-граматичного фонду [186,с.119]. Надалі автор розмірковує таким чином: «з тезаурусного рівня започатковується реалізація власне мовної особистості; це пояснюється тим, що саме на цьому рівні віддзеркалюється структура особистості, відбувається розподілення цінностей за суб'єктивною ієрархією. ... Лінгво-когнітивний рівень також передбачає лексикон (тобто одиниці першого рівня), натомість тут окремі слова об'єднуються у стереотипи за допомогою сталих стандартних зв'язків, які властиві афоризмам, крилатим словам та виразам, дефініціям, прислів'ям та приказкам» [186, с.120]. Автор слушно зауважує, що з усього масиву генералізованих висловів конкретна мовна особистість вибирає і засвоює лише ті, які відповідають сталим зв'язкам у її суб'єктивному тезаурусі.

Аналіз наукового фонду з досліджуваної проблеми дозволив констатувати, що найбільш повно репрезентовано феномен «мовна особистість» у мовознавстві. Так, лінгвісти розглядають мовну особистість крізь різностильові й різножанрові тексти, що продукує особистість в усній і письмовій формах (В. фон Гумбольдт, Т.В.Ларишна, Л.І.Мацько, І.І.Огієнко,

О.О.Потебня, Ф.де Соссюр, П.Ф.Фортуатов та ін.). Психологи і психолінгвісти досліджують мотиви мовної особистості (Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, Л.О.Калмикова, Ю.М.Караулов, О.О.Леонт'єв, Н.П.Шумарова та ін.). Соціолінгвістами мовна особистість розуміється як носій мови певної соціальної групи (колективу), який формується під впливом соціальних, психологічних та інших процесів (І.І.Білодід, Т.В.Кочеткова, О.Ю.Кукушкіна, С.Є.Нікітіна та ін.); лінгвокультурологічний напрям характеризує мовну особистість як зберігача, творця і провідника культури, що виражена в мові (текстах) і крізь мову (Ф.І.Буслаєв, С.Г.Воркачов, М.Г.Грушевський, В.І.Кононенко, В.А. Маслова, О.О. Потебня та ін.). Лінгводидакти досліджують мовну особистість у процесі комунікації (Г.І.Богін, А.М.Богуш, М.С. Вашуленко, Ж.Д.Горіна, О.М.Горошкіна, Л.М.Паламар, М.І. Пентиліук, Л.В. Струганець та ін.).

Мовна особистість інтерпретується як складна функціональна суперсистема, що включає яруси володіння мовою (мовну компетенцію), володіння способами здійснення, реалізації мовленнєвої взаємодії (комунікативна компетенція), володіння інформаційним простором – знання про світ (когнітивно-гносеологічна компетенція у формі тезаурусу) [267, с.41]. Учені (І.О.Бодуен де Куртене, О.І.Блінова, Л.В.Щерба та ін.) визначають мовну особистість як «сукупність знань, уявлень, суджень про мову, елементи її структури, її функціональні особливості, норми вимови, слововживання тощо, закономірності і правила організації висловлювань» [70, с. 122-126].

У контексті дослідження слугує на увагу думка С.Г.Воркачова щодо розуміння ним поняття «мовна особистість»: це проекція у галузь мовознавства, де висвітлюються філософські, соціологічні й психологічні погляди на суспільно значущу сукупність фізичних і духовних властивостей людини. Учений вважає, що змістова характеристика означеного феномена охоплює ще й такі його характеристики, як «комунікативна особистість» (сукупність особливостей вербальної поведінки людини, яка користується

мовою як засобом спілкування), «етносемантична (або словникова) особистість» (базовий національно-культурний прототип носія певної мови, «семантичний фоторобот», закріплений переважно в лексичній системі, що складається на основі світоглядних переконань, ціннісних пріоритетів і поведінкових реакцій, що відображаються у словнику), «мовленнєва особистість» (людина як носій мови (з боку її здатності до мовленнєвої діяльності), тобто комплекс психофізичних властивостей індивіда, що дозволяють їй відтворювати і сприймати мовленнєві твори) [136, с.65-66]. Є.М.Санченко виокремлює ще й елітарну мовну особистість, яку розуміє як мовну особистість, якій притаманна свобода в текстопородженні будь-якого тематичного й жанрово-стилістичного оформлення; висока продуктивність переробки всіх почутих і прочитаних текстів; значний обсяг активного словника і володіння всіма функціонально-стильовими різновидами літературної мови; поєднання різностильових елементів мовлення, яке є адекватним щодо мети й завдань спілкування; вільне володіння усною та писемною формами мовлення й безпомилковий вибір форми мовлення залежно від комунікативних цілей; дотримання етичних норм; усіяка повага до адресата [508, с.29]. Отже, мовна особистість – це сукупність характерних рис особистості, виявлених у її комунікативній поведінці, що одночасно забезпечують особистість комунікативною індивідуальністю.

3.2. Структура і види мовної особистості

3.2.1. Структура і види мовної особистості в дослідженнях учених.

Досліджуючи мовну особистість, учені визначають як різні її види, так і різну структуру (див.таблиці 3.1, 3.2).

Таблиця 3.1.

Види і типи мовної особистості

Учені	Види і типи мовної особистості
Воркачов С.Г.	Комунікативна; етносемантична; мовленнєва
Санченко Є.М.	Елітарна
Маслова В.А.	Лінгвокультурна
Фурманов В.П.	Культурно-мовна
Прохоров Ю.Є.	Мовленнєва
Вашуленко М.С.	
Черкасов М.П.	
Красних В.В.	Мовець; мовна; мовленнєва; комунікативна
Сєдов К.Ф.	Типи (куртуазний, раціонально-евристичний, інвективний); Типи мовленнєвої поведінки (кооперативно-конформна, кооперативно-актуалізаторська, активно-центрована, пасивно-центрована, конфліктно-агресивна, конфліктно-маніпуляторська мовна особистість)
Радзієвська Т.В.	Лінгвоколективна
Пентиліук М.І.	Українська мовна
Кононенко В.І.	
Горошкіна О.М.	
Біляєв О.М.	Національно-мовна
Мацько Л.І., Єрмоленко С.Я.	Національносвідома україномовна
Скуратівський Л.	Духовно мовна
Струганець Л.В.	Українська культуромовна

Таблиця 3.2.

Структура мовної особистості в науковому вимірі

Учені	Структура мовної особистості
Кочеткова Т.В.	- стиль поведінки - мовний смак - мовне чуття - мовна компетентність

	- мовна здібність
Шахнарович О.М.	- мова - мовна здібність - механізми мовлення - діяльнісно-комунікативні потреби - мовленнєва діяльність
Засекіна Л.	Компоненти (когнітивний, емоційний, мотиваційний)
Жинкін М.І.	програми (спадкова, умовно-рефлекторна, комунікативна)
Маслова В.А.	- компоненти (ціннісний, культурологічний, особистісний) - індивідуальний аспект - соціалізація індивіда
Воркачов С.Г.	- комунікативна етносемантична мовленнєва - культурно-етнічний компонент
Львов М.Р.	- здібності й готовності у видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо); - здібності й готовності на рівнях мови (фонетичний, лексичний, граматичний);

Продовження таблиці

	-ступені володіння відповідним компонентом певного рівня
Радзівська Т.В.	- специфіка спілкування в різних лінгвоколективах; - особливості мовлення окремих носіїв мови; - зв'язок поведінки та мовної свідомості
Синиця І.О.	- творчі (лінгвістичні) здібності; - соціопсихолінгвістичні характеристики індивіда
Горошкіна О.М.	Компетенції (мовна, мовленнєва, предметна, прагматична, етнокультурологічна, комунікативна)

Як бачимо з таблиці, В.А.Маслова виокремлює лінгвокультурну особистість, яку розуміє як базовий національно культурний прототип носія певної мови, закріплений у мові (переважно в лексиці й синтаксисі), що складає позачасову й інваріантну частину структури особистості [382]. Структуру мовної особистості, за словами вченої, розкривають такі її компоненти: ціннісний, культурологічний, особистісний. [382, с.119]. Учена, наголошуючи на мовній особистості як соціальному явищі, виокремлює у ньому ще є й індивідуальний аспект. Індивідуальне в мовній особистості формується через внутрішнє ставлення до мови, становлення особистісних мовних смислів; мовна особистість впливає на становлення мовних традицій [382,с.120]. Основним способом перетворення індивіда в мовну особистість, за В.А.Масловою, є його соціалізація, що передбачає три аспекти: а) процес включення людини в певні соціальні стосунки, як результат, мовна особистість виступає реалізацією культурно-історичного знання усього суспільства; б) активна мовленнєва і мисленнєва діяльність за нормами й еталонами етномовної культури; в) процес засвоєння законів соціальної психології народу [382, с.121]. Особистість повинна розглядатись у перспективі культурної традиції народу, етносу, оскільки для народження людини в людині необхідним є культурно-антропологічний прототип, який формується у межах культури. Категорії культури – це простір, час, доля, право, багатство, праця, совість, смерть і т. ін. Вони відображають специфіку наявної системи цінностей і є зразком соціальної поведінки і сприйняття світу. Це своєрідна система координат, яка формує мовну особистість [382, с.118]. Зазначимо, що С.Г. Воркачов виокремлює ще й культурно-етнічний компонент, що, на його думку, визначає специфіку семантики одиниць природної мови і відображає «мовну (наївну) картину світу» його носіїв [136]. Як зауважує Т.В.Кочеткова, сучасна лінгвістика щодо вивчення мовної особистості оперує такими поняттями, як «стиль поведінки», «мовний смак», «мовне чуття», «мовна компетентність», «мовна здібність». Під мовною особистістю вчена розуміє сукупність відмінних якостей особистості, що

проявляються в її комунікативній поведінці і забезпечують особистості комунікативну індивідуальність [300, с.180]. О.М.Шахнарович описує структурні компоненти мовної особистості, а саме:

- мова як знакова система. Уся категоризація об'єктів і явищ зовнішнього світу, всі досягнення культури відображуються і фіксуються в мові... Мова розглядається як чинник культурної спадщини. У центрі уваги – її кумулятивна функція – бути скарбницею культури;

- мовна здібність як «своєрідний спосіб зберігання мови у свідомості і спосіб реалізації відображення свідомістю елементів системи [660, с.214];

- механізми мовлення, діяльнісно-комунікативні потреби, мовленнєва діяльність (від наочно-дієвої до інтелектуальної).

Г.І.Богін розробив параметричну полікомпонентну модель мовленнєвої здібності, яка охоплює: аспекти мови (фонетика, лексика, граматики), види мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо) і рівні готовності до мовленнєвої діяльності [72, с.6]. Науковець розглядає мовну особистість як «готовність відтворювати мовленнєві вчинки, створювати і приймати мовленнєві твори» [71, с.27]. Учений виокремлює такі рівні: правильності (додержання певного мінімуму правил слово- і формовживання певної мови), що характерний для дітей 6-7 років; інтеріоризації (наявність у продуцента мовлення цілісного уявлення про висловлювання, як результат – нормальний темп мовлення) – 10-11 років; насиченості (багатство словника і граматичних форм, які виходять за межі мінімуму засобів, потрібних для досягнення першого рівня) – 15-16 років. Наступні рівні розвитку мовної особистості - адекватного вибору (вибір мовних форм на основі адекватності висловлювання програмі повідомлення та ситуації спілкування; володіння різноманітними засобами мови, вміння правильно їх використовувати відповідно до контексту зокрема, не користуючись у межах одного речення словами й формами, що належать до різних функціональних стилів мовлення) й адекватного синтезу цілого тексту (вміння правильно вибрати засіб зв'язку речень у ньому; включає також досягнення й недоліки використання засобів

вираження духовного змісту особистості комуніканта), на переконання вченого, визначаються не віком, а культурою спілкування: «не тільки вік, але й рівень освіти, знання інших мов, окрім рідної, володіння професійним мовленням є чинниками подальшого, вищого розвитку й удосконалення мовної особистості» [71].

Водночас зауважимо, щодо першого рівня – правильності, то в цьому руслі слугує на увагу погляд Л.І.Мацько, яка вважає, що цей рівень здобувається мовною освітою, тобто вивченням правил користування мовою, її лексикою, граматичними формами, фонетичним ладом, елементами текстотворення; на цьому рівні виробляються орфоепічні й орфографічні, пунктуаційні навички, вміння будувати речення і нескладні типові тексти, користуватися ними. Цей рівень, на твердження науковця, має досягатися в основній ланці середньої школи [387, с.63-64]. Хоча ми підтримуємо і думку Г.І.Богіна й вважаємо, що, за окремими показниками, цей рівень є доступним уже в дошкільному віці. Такої самої думки дотримується і Ю.М.Караулов, за його словами, у старшому дошкільному віці на рівні мовної правильності, коли дитина оволодіває певною мовою з її елементарними правилами, в якості одиниць фігурують окремі слова, а відношення між ними охоплюють усю різноманітність їх граматико-парадигматичних, семантико-синтаксичних і асоціативних зв'язків, сукупність яких підсумовується єдиною «вербальною сіткою» [267, с.52]. Феномен «вербальна сітка» був уведений Т.М.Ушаковою, на переконання якої означений феномен складає основу, на якій відбуваються закономірні зміни станів, тобто активізуються одні структури, гальмуються інші, створюються різні «види» мозаїки активності, формуються синтези, диференціювання [609, с.149].

Слугує на увагу підхід Л.В.Засекіної щодо структури поняття «мовна особистість», яка складається з трьох компонентів: когнітивний, емоційний та мотиваційний. Так, за словами вченої, когнітивний компонент представлений мовною здатністю як психофізіологічною передумовою оволодіння мовою, що забезпечується фізичним субстратом мовленнєвої діяльності – мозком;

мовними здібностями як індивідуально-специфічними особливостями людини, що створюють потенційні можливості для ефективного оволодіння рідною мовою як в усному, так і письмовому аспектах; мовними знаннями як сукупністю власне лінгвістичних (фонологічних, лексичних, граматичних, прагматичних) та енциклопедичних знань – загальною системою упорядкованих та ієрархізованих одиниць про світ; мовними стратегіями як індивідуально своєрідними способами сприймання та породження інформації, що охоплюють навички (підсвідомі автоматизовані операції з мовою), вміння (евристичні усвідомлені дії у різних мовленнєвих контекстах); мовною компетентністю як сукупністю знань та ефективних стратегій для використання рідної мови; мовною картиною світу як сукупністю знань про світ, виражених у мові та підпорядкованих етнічним уявленням носіїв конкретного національно-культурного середовища [226].

Емоційний компонент, за Л.В.Засекіною, характеризується емоційним ставленням людини до мовної реальності (особливості функціонування рідної мови, ступінь її розвитку, поширення і використання у різних сферах суспільного життя). Емоційний компонент представлений поступовою генезою емоцій у ході розвитку мовної особистості: спочатку біологічними емоціями, що сигналізують про задоволення чи незадоволення мовної потреби як життєво важливого засобу регуляції стосунків організму людини із фізичним і соціальним середовищем; згодом – соціальні емоції, що виражають оцінку мовних дій соціального оточення, відповідно – ступінь задоволення чи незадоволення цими діями; зрештою, власне психологічні емоції, що несуть відбиток оцінювання власної особистості як носія мови і культури певного національного середовища, ставлення до мови як смислу в процесі самореалізації і самоствердженні нації через розвиток мовної культури власної особистості [226]. Мотиваційний компонент, як уважає вчена, охоплює цілі, мотиви, настанови та інтенціональності. Цей компонент забезпечує закономірності переходу від оцінок мовленнєвої діяльності суб'єкта до осмислення себе як мовної особистості, що є носієм культури

свого народу та виразником його національної ідентичності. Кінцевою метою саморозвитку мовної особистості, що є, відповідно, її мотивом, становить формування і вдосконалення засобів рідної мови для вираження провідних категорій своєї культури. Настанови виражаються в готовності до певних форм мовного реагування, які складаються на підставі досвіду особистості. При цьому, зауважує Л.В.Засекіна, цільові та операційні настанови регулюються смисловими настановами людини, що визначається провідним мотивом діяльності мовної особистості. Іntenціональність мовної особистості надає смислу та наповнює значеннями об'єкти фізичного і соціального світу. Ці значення розглядаються науковцем як певні семіотичні коди, що мають відбиток суспільно-історичного розвитку конкретної культури, адже концептуальне осмислення категорій культури має своє відображення у природній мові, а відтак – у значеннях як засобах відображення фізичного і соціального світу носіями цієї культури [226].

М.І.Жинкін виокремив три програми, що керують поведінкою людини як мовною особистістю: 1) спадкова програма, що відпрацьовується у процесі еволюції, підсумком досягнення програми є природний відбір; 2) умовно-рефлекторна програма, що відпрацьовується в індивідуальному досвіді (навчання у дошкільному навчальному закладі, школі, виші), як результат, відбувається формування індивідуального досвіду за відведений час; 3) комунікативна програма, що відпрацьовується у процесі спілкування людей, результатом цієї програми є оволодіння суспільно-культурно-історичним досвідом [211, с.14].

Одним із умінь особистості, що визначає функціонування мови та організацію діяльності, є її орієнтування у світі. С.І.Потапенко визначає 3 види орієнтування мовної особистості: 1) індивідуальний різновид пов'язує з концептуалізацією й позначенням об'єктів, досяжних для органів сприйняття окремої особи, та з використанням отриманого при цьому ідеального змісту для осмислення більш складних явищ; 2) ситуативне орієнтування ґрунтується на цілеспрямованому впливі людини на об'єкти довкілля з метою

отримання певного результату та передбачає включення перцепції у більш складні види діяльності людини; 3) надситуативне – проявляється у використанні безпосереднього перцептивного та ситуативного досвіду для моделювання взаємодії з об'єктами, що перебувають за межами безпосереднього сприйняття [463, с.9]. М.Р.Львов визначає мовну особистість як «людину, яка готова до мовленнєвих дій, створення і розуміння мовленнєвих творів» [372]. На погляд ученого, структуру мовної особистості складають мовні здібності, готовності до здійснення мовленнєвих вчинків різної складності (за видами мовленнєвої діяльності, рівнями мови). Лінгводидактична структура мовної особистості, за М.Р.Львовим, представлена таким чином: 1) здібності й готовності у видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо); 2) здібності й готовності на рівнях мови (на рівні фонетики, лексики, граматики); 3) ступені володіння відповідним компонентом певного рівня (мовна особистість виступає як носій мови, мовної свідомості, мовної здібності, механізмів внутрішнього й зовнішнього мовлення [375, с. 269.].

Л.М.Паламар виокремила чинники, що впливають на формування мовної особистості: а) функціонально-стилістичний, пов'язаний із мовною ситуацією; б) соціально-психологічний, виражає співвідношення соціальної ролі мовця і його співрозмовника незалежно від ситуації; в) афективний, що забезпечує варіант вислову залежно від різного експресивного навантаження; г) індивідуальні відмінності в мовному досвіді; д) мовний контекст, де мовець саме може дібрати необхідні слова; е) мовна ситуація. Усі ці чинники, як слушно зауважує вчена, створюють ієрархічну систему, детермінують складний зміст – інформацію, що виступає як основа, управління соціальною та індивідуальною поведінкою людини [429, с.51-52]. Щодо мовленнєвої поведінки особистості, то задля її диференціації К.Ф.Сєдов визначив провідну, на його думку, підставу - це стратегічні переваги в межах спілкування, що відбивають своєрідність виховання людини, специфіку її мовленнєвої «біографії» [511]. На цій підставі він запропонував типологію

мовних особистостей, яка включає: а) куртуазний тип; така особистість відрізняється підвищеним ступенем семіотичності мовленнєвої поведінки, зумовлена тяжінням мовця до етикетних форм соціальної взаємодії; б) раціонально-евристичний тип; особистість спирається на розсудливість, здоровий глузд; негативні емоції відбиває у непрямий спосіб; в) інвективний тип; особистість демонструє знижену семіотичність мовленнєвої поведінки: комунікативна поведінка відбиває емоційно-біологічні реакції. Щодо характеру настанови мовця на комунікативного партнера, тобто комунікативного результату мовленнєвої поведінки особистості, то, на думку К.Ф.Сєдова, в цьому аспекті враховується гармонізація або дисгармонізація мовленнєвої інтеракції. Учений виокремлює три типи мовленнєвої поведінки - кооперативний, центрований та конфліктний [512; 513].

Т.В.Радзієвська вважає, що мовна особистість вивчається в таких аспектах: специфіка спілкування в різних лінгвоколективах із упровадженням нового поняття «колективна мовна особистість»; особливості мовлення (лексичного репертуару, інтонування) окремих носіїв мови; зв'язок поведінки та мовної свідомості. [475,с.398]. За словами М.М.Полюжина, нормальним є такий стан, коли мовна особистість прагне не до повноти відображення дійсності, а до такого набору засобів спілкування, який за певних умов комунікативної взаємодії забезпечить бажане розуміння та ефективне засвоєння змісту повідомлення адресатом [192, с.54].

На думку В.П.Фурманова, особистість – це передусім носій певної культури, який належить до конкретної лінгвокультурної спільноти, об'єднаної спадкоємністю культури, спільністю її форм і співвідношенням культурної і «мовної свідомості». Автор поєднує ці два поняття і визначає культурно-мовну особистість таким чином: «це інтегративна й цілісна якість суб'єкта, який володіє певним етно- й соціокультурним, мовним й інформаційним запасом, що подаються у вигляді тезаурусів, і здатністю його адекватного застосування, що засвідчує рівень володіння як мовою, так і національною культурою» [633, с.115]. В.А.Маслова також наголошувала на

тому, що мовна особистість має дві особливості: по-перше, це розуміння мовної особистості як особистості, яка володіє здібністю користуватися мовою – родова властивість людини, по-друге, мовна особистість є національною особистістю, оскільки тісно пов'язана з національною літературою і мовою, продуктами національного духу [382, с.269].

Учені (М.С.Грушевський, І.І.Огієнко, О.О.Потебня, В.О.Сухомлинський, Л.О.Скуратівський, М.Г.Стельмахович, К.Д.Ушинський та ін.) наголошували на тому, що національна мовна особистість виростає на ідеях української філософії, здобутках народу, його національно-патріотичних цінностях. За М.С.Грушевським, мова є одним із атрибутів національного самовиявлення, вона взаємопов'язана з національним мисленням, психологією, свідомістю. На його думку, національні мовні особистості у своїй творчо-комунікативній практиці зберігають у ній культуру попередніх поколінь і поповнюють свою, відповідно до розвитку цивілізації [179].

Аналіз наукового фонду з досліджуваної проблеми дозволив констатувати, що українські вчені вивчають мовну особистість у таких напрямках: українська мовна особистість (О.М.Горошкіна, В.І.Кононенко, М.І.Пентиліук), національно-мовна особистість (О.М.Біляєв), національно-свідома україномовна особистість (Л.І.Мацько, С.Я.Єрмоленко), духовномовна особистість (Л.О.Скуратівський), українська культуромовна особистість учителя (Л.В.Струганець), мовна особистість на початковому етапі вивчення української мови нефілологічною аудиторією вищих навчальних закладів (Л.М.Паламар), мовна особистість ученого-гуманітарія ХІХ століття (І.А.Синиця). Для презентованого дослідження значущою є позиція Л.І.Мацько, яка звертає увагу не тільки на формування національно-мовної, а й національно-свідомої україномовної особистості, вихованню якої підпорядковується культурологічний аспект навчання української мови. На переконання вченої, таке навчання має «орієнтуватися на кілька сфер

мовленнєвої діяльності й мовної субстанції: мова у своєму семантичному обов'язі органічного матеріалу – морфеміці, лексичній семантиці, фраземах, стилістемах, конструкціях і структурах, висловлюваннях, надфразних єдностях і зразках текстів – акумулює розум і естетику нації, вона відкриває людині доступ до надбань культури, інтегрує попередні знання, здатна прогнозувати наступні; мова в евфонії й ритмомелодиці дає добру основу для пісенно-музичного мистецтва, народнопісенної, романсової, акапельної, хорової й оперної творчості; мова як мистецтво живого спілкування, дотепу, жарту, іронії, сатири, як здатність викликати естетичне задоволення; мова як основа й матеріал фольклору, а фольклор як джерело літературної мови; мова як носій і культура фаху, компетенція й професіоналізм з будь-якого фаху – це передусім бездоганне володіння фаховим мовленням; мова як естетика щоденного побутового спілкування» [387, с.31]. Учена наголошує на тому, що не тільки сума знань про мову, а сама мова в її гармонійному звучанні, лексичному і фразеологічному багатстві, стрункості й вишуканості граматичних форм і конструкцій, стилістичному різноманітті має «володарювати» у школі [5, с. 33]. Науковці (С.Я.Єрмоленко, Л.І.Мацько) розуміють національно-свідому україномовну особистість як носія мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань чи репродукує мовну діяльність, а саме той, у кого виробились навички активної роботи зі словом; «особистість молодого людини формується переважно на мові, на її арсеналі та її засобами і розкривається як освічена виразна індивідуальність; мовна особистість починається з пробудження індивідуальної мовотворчості, яка забезпечує вільне самовираження особистості у різних сферах людського спілкування. Мова шліфує, карбує думку, а оригінальна думка завжди здобувається на визнання, коли вона втілена в досконалому, інформативно повноцінному, переконливому слові» [206, с.35]. За М.І.Пентилюк, мовна особистість – це людина, яка не тільки знає українську мову, але й постійно використовує її в повсякденному спілкуванні, а головне — любить, шанує і дбає про її збагачення й розвиток, людини, для якої стає престижним користуватися мовою, що має давню

історію й належить до найрозвиненіших мов світу [439, с.50]. Мовна особистість, за словами вченої, розвивається під час спілкування, комунікативної діяльності, що вимагає не тільки знань мови, але й уміння нею користуватися. Мистецтво спілкування - це володіння правилами мовної етики, вміння донести до читача або слухача всі відтінки думки [439, с.83-84].

Українська мовна особистість, на думку В.І.Кононенка, відрізняється від мовної особистості іншого етносу не тільки знаннями, вміннями й навичками, потрібними для користування рідною мовою, а й тим лінгвокультурологічним, психолінгвістичним компонентом, що засвоюється носієм мови як природний продукт, — обов'язковим фоновим знанням [288, с.21]. Основою визначення мовної особистості, на твердження вченого, є її достатньо повне володіння рідною мовою на всіх ярусах мовного континууму - лексичному, фразеологічному, фонематичному, словотвірному, морфолого-синтаксичному [288, с.31]. У руслі дослідження слугує на увагу погляд В.І.Кононенка щодо чинників, що впливають на формування мовної особистості. За словами вченого, на формування мовної особистості так чи так впливають етнічно-регіональні особливості, місцеві традиції, звичаї, обряди, що не можуть не позначатися на мовленнєвій практиці, отож, опосередковано і на психолінгвістичній парадигмі особистості. Проте ці передусім етнокультурологічні відмінності не можуть змінити статусу основної домінанти мовної особистості — зокрема націленості на сучасну літературну мову з її нормами, з її орієнтацією на загальноукраїнський мовленнєвий стандарт, а тому мовно-регіональні, діалектні вияви лише збагачують, а не руйнують загальнонаціональну мовну особистість [288, с.34]. Мовну особистість І.А.Синиця розуміє як сукупність творчих (лінгвістичних) здібностей і соціопсихолінгвістичних характеристик індивіда, що зумовлюють створення і сприйняття ним мовленнєвих творів, є відображенням відповідних рис особистості і наділених певною когнітивною глибиною, комунікативно-прагматичною спрямованістю, структурно-мовною

цілісністю [526, с.41]. Українська культуромовна особистість учителя як носія мови, за Л.В. Струганець, це особистість, яка досконало знає мову, усвідомлено творчо нею володіє, сприймає мову в контексті національної культури, користується мовою як органічним засобом самотворення, самоствердження і самовираження, розвитку власних інтелектуальних та емоційно-вольових можливостей та як засобом соціалізації особи в певному суспільстві [553].

Мовною особистістю, за визначенням О.М.Горошкіної, називають людину, яка виявляє високий рівень мовної і мовленнєвої компетенції, шанує, любить і береже рідну мову, людину, здатну репрезентувати себе в суспільстві засобами мови [394, с.349]. На думку науковця, мовна особистість повинна володіти такими компетенціями:

- а) мовна компетенція: знання мови (мовних одиниць, їх виражальних можливостей); володіння мовними вміннями й навичками;
- б) мовленнєва компетенція: вміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування – тобто володіння мовленнєвими вміннями й навичками;
- в) предметна компетенція: вміння відтворювати в свідомості картину світу – предмети, явища й взаємозв'язок між ними на основі активного володіння загальною лексикою;
- г) прагматична компетенція: здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до свідомого вибору необхідних форм, типів мовлення, врахування ознак функціонально-стильових різновидів мовлення (опису, роздуму, розповіді);
- д) етнокультурологічна компетенція: забезпечує формування національно-мовної картини світу, оволодіння національно маркованими мовними одиницями, українським мовленнєвим етикетом;
- ж) комунікативна компетенція: у широкому розумінні вміння спілкуватися з метою обміну інформацією; спрямована на вирішення таких основних завдань: ефективно отримувати й передавати інформацію; досягати поставленої мети шляхом переконання співрозмовника й спонукання його до

дії; отримувати додаткову інформацію про співрозмовника (на основі знань про об'єктивні закономірності функціонування мови в суспільстві з метою визначення рівня соціально-культурного розвитку людини, її соціального статусу, на основі умінь розрізняти відтінки інформації й голосу співрозмовника, щоб оцінити його емоційний стан; та умінь інтерпретувати зміст його висловлювань і зрозуміти можливий підтекст); здійснювати позитивну само репрезентацію – тобто справляти приємне враження на співрозмовника або читача на основі володіння культурою мовлення [394, с.349].

Зауважимо, що найбільш імponує нам структура О.М.Горошкіної, тому в дослідженні мовленнєву особистість дітей старшого дошкільного віку розглядатиме через сформованість різних видів компетенції.

3.2.2. Мовленнєва особистість як категорія лінгводидактики.

Специфіка віку досліджуваних дітей вимагає зупинитись на сутності й характеристиці поняття «мовленнєва особистість». Витоки зазначеного поняття знаходимо у працях О.О.Леонтьєва, який уважав, що мовна особистість співвідноситься з мовою як предметом, а мовленнєва особистість – з мовою як здатністю [344]. Так, у результаті наукових пошуків кінця минулого століття було висунуто тезу про наявність не лише феномена мовної особистості, але й феномена «мовленнєвої особистості». Причому «будь-яка мовна особистість становить багатокomпонентну парадигму мовленнєвих особистостей» [272, с.29], іншими словами, «якщо мовна особистість – це парадигма мовленнєвих особистостей, то, навпаки, мовленнєва особистість – це мовна особистість у парадигмі реального спілкування» [470, с.58]. За Ю.Є. Прохоровим, на рівні мовленнєвої особистості виявляються як національно-культурна специфіка мовної особистості, так і національно-культурна специфіка самої комунікації. За словами вченого, мовленнєва особистість розкривається в конкретній ситуації спілкування і для досягнення позитивного результату цього спілкування реалізуються всі компоненти мовної особистості, що цьому

сприяють; тобто в реальному процесі викладання «може йти мова про підготовку спочатку мовленнєвої особистості, а лише потім, шляхом набору низки мовленнєвих особистостей, організації особистості мовної» [470, с. 34].

В.В.Красних також пропонує розглядати мовленнєву особистість, орієнтуючись на мовленнєву діяльність цієї мовної особистості. Спираючись на відому систему феноменів мовленнєвої діяльності О.О.Леонтьєва, авторка вибудовує таке співвідношення: мовна особистість співвідносна з мовою як предметом, а мовленнєва особистість – з мовою як здібністю [303, с.150], уводячи новий елемент цієї системи – «комунікативна особистість». Відтак, означена В.В. Красних наукова парадигма набуває такого вигляду:

- «мовець» – особистість, однією з видів діяльності якої виступає мовленнєва діяльність, що охоплює як процес породження, так і процес сприйняття мовленнєвих повідомлень;

- «мовна особистість» – особистість, яка виявляє себе через мовленнєву діяльність, володіючи певною сукупністю знань й уявлень;

- «мовленнєва особистість» – особистість, яка реалізує себе в комунікації, обираючи ту чи ту тактику і стратегію спілкування, використовуючи той чи той репертуар засобів (як власне лінгвістичних, так і позалінгвальних);

- «комунікативна особистість» – конкретний учасник конкретного комунікативного акту, реально дієвий у реальній комунікації [303, с. 151].

На твердження В.В.Красних, таке розмежування потрібне швидше задля теоретичного осмислення проблеми, адже кожна людина, як «мовець», у будь-який момент своєї мовленнєвої діяльності виступає водночас у трьох іпостасях: як «мовна особистість», «мовленнєва особистість» і «комунікативна особистість». За словами В.А.Маслової, саме на рівні мовленнєвої особистості проявляються як національно-культурна специфіка мовної особистості, так і національно-культурна специфіка самого спілкування [382, с.119]. М.С.Вашуленко трактує мовленнєву особистість таким чином: це людина, яку розглядаємо з погляду її готовності виконувати мовленнєві дії, той, хто привласнює мову, для кого мова є мовленням; вона

характеризується не лише тим, що знає про мову, а й тим, як вона може її використовувати [120, с.11]. Мовленнєвою особистістю, за М.П.Черкасовим, є особистість, здатна до суб'єктивного оцінювання значимості реалій, є людина, яка у спілкуванні, з метою передання інформації іншим, свідомо породжує висловлювання різного текстового обсягу, в яких проявляється її індивідуальна своєрідність в усвідомленні відношень значущості реалій для будь-якого «Я», у тому числі її власного, та відрізняється своєрідністю художньообразного сприйняття й мислення [629, с.200-201].

Оскільки об'єктом дослідження виступають діти дошкільного віку, які на етапі дошкільного дитинства починають оволодівати рідною мовою, тобто в них розвивається мовлення, то ми, слідом за А.М.Богуш, наголошуємо на тому, що на означеному етапі доцільно оперувати терміном «мовленнєва особистість». Феномен «мовленнєва особистість» становить істотний інтерес і для дошкільної лінгводидактики. Водночас слід визнати, що з цього питання проведено лише поодинокі дослідження. Так, аналіз наукового фонду з означеної проблеми засвідчив, що в цьому руслі проведено дослідження А.М.Богуш (формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку), Л.О.Калмикової (технології формування мовленнєвої особистості), О.С.Трифонової і О.І.Кисельової (формування мовленнєвої особистості старших дошкільників засобами українського фольклору). Так, А.М.Богуш визначає мовленнєву особистість дошкільника як активного, ініціативного мовця, відкритого для спілкування, який легко і невимушено вступає у спілкування з дітьми і дорослими; застосовує мовні і немовні засоби виразності, володіє формулами мовленнєвого етикету, має розвинуті комунікативні здібності і достатній рівень розвитку рідного мовлення [629, с.46]. Ученою було визначено критерії, якими виступили такі види мовленнєвої компетенції: 1) фонетична (із показниками правильна вимова звуків, розвиток фонематичного слуху, виразність мовлення), лексична (з показниками: словникове багатство, розуміння семантики слів), граматична (морфологічна правильність мовлення, синтаксична будова мовлення,

наявність оцінно-контрольних дій), діалоогочна (вміння будувати діалог з партнером, зв'язні висловлювання репродуктивного характеру, зв'язні висловлювання творчого характеру), комунікативна (наявність формул мовленнєвого етикету, ініціативність спілкування) сформованості мовленнєвої особистості випускника дошкільного закладу.

Формуванню мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку сприяли такі визначені А.М.Богущ педагогічні умови: комунікативно-мовленнєва спрямованість навчання; мотивація мовленнєвої діяльності; занурення дітей в активну комунікативно-мовленнєву діяльність (навчально-пізнавальну, навчально-мовленнєву, художньо-мовленнєву, театральну-ігрову, комунікативну); комплексний підхід до розвитку мовлення і навчання мови [629, с.71-73].

Психологічне дослідження мовленнєвої особистості дошкільника було здійснено Л.О.Калмиковою. За словами вченої, мовленнєва особистість старшого дошкільника - це суб'єкт мовленнєвої комунікації і мовленнєвої діяльності, здатний до опосередкованої мовленнєвої поведінки (дії, вчинки, що спрямовуються правилами, нормами кодифікованої мови і мовленнєвого спілкування) із соціальними за походженням і змістом мотивами, до свідомого керівництва власною мовленнєвою поведінкою на тлі усвідомлених мовленнєвих мотивів-цілей; як суб'єкт із мовною свідомістю і мовною самосвідомістю, що починає формуватися саме в цьому віці [260, с.181]. Для мовленнєвої особистості дошкільника, як зауважує Л.О.Калмикова, характерними є: 1) мовленнєва активність (намагання суб'єкта мовлення вийти за власні межі, розширити сферу мовленнєвої діяльності (більше аудіювати, осмислено сприймаючи інформацію, частіше вступати в комунікацію в якості мовця, доступніше самовиражатися, бути зрозумілішим під час смислоформування, досягти смислоформування при сприйманні різних за складністю текстів тощо); 2) спрямованість (стійка домінуюча система мовленнєвих мотивів, у яких виявляються потреби дитини у смислоформуванні); 3) глибинні смислові структури, що зумовлюють її

мовну свідомість і мовленнєву діяльність; 4) ступінь усвідомлення свого ставлення до комунікативно-мовленнєвої діяльності [260, с.182]. Учена вважає, що, оскільки мовленнєва особистість – це саморегульована динамічна функціональна система мовленнєвих властивостей, мовленнєвих відносин і мовленнєвих дій, які безперервно взаємодіють між собою і утворюються в мовленнєвому онтогенезі, то спеціально організовані комунікативні відносини між дорослими і дітьми, в які вони вступають, використовуються як такі, що утворюють мовленнєву особистість. Формування мовленнєвої особистості дослідниця розглядає як процес, в якому завдяки запропонованим нею технологіям досягається освоєння дітьми спеціальної, особливої сфери суспільного досвіду, що відрізняється від засвоєння мовленнєвих операцій, дій і мовних знань. Онтогенез мовленнєвої особистості розглядається Л.О.Калмиковою як процес входження дошкільників у нове мовленнєве середовище з високим розвивальним потенціалом й інтеграцією в ньому, що є результатом цього процесу. Під час входження в дидактично організоване мовленнєве середовище, як вважає вчена, діти починають проходити певні фази становлення мовленнєвої особистості: 1) адаптації (засвоєння чинних мовно-мовленнєвих норм, оволодіння засобами і формами мовленнєвої діяльності, уподібнення досвідченим комунікантам); 2) індивідуалізації (породжується зростаючими суперечностями між необхідністю висловлюватись, як усі досвідчені мовці), і прагненням до максимальної персоналізації, до пошуку мовних засобів і способів позначення своєї мовленнєвої індивідуальності); 3) інтеграції (детермінується суперечностями між намаганням бути представленим своїми комунікативно-мовленнєвими особливостями і відмінностями в дитячому соціумі, і потребами дитячої спільноти приймати, схвалювати і розвивати лише ті її особливості, що сприяють розвитку соціуму і розвитку дітей як особистостей у групі) [260, с.183].

Задля формування мовленнєвої особистості дошкільника Л.О.Калмикова пропонує використовувати такі технології, як «прийом

сугестопедії», «діанетики», «навіювання», різні форми психотерапевтичного впливу (казкотерапія, ігрова терапія, природотерапія, арттерапія тощо), соціально-психологічні тренінги.

Зауважимо, що всі дослідники одностайні в тому, що розвиток мовленнєвої особистості дитини залежить від індивідуальних психофізіологічних особливостей засвоєння мови дитини вже в ранньому і в дошкільному віці. У цьому зв'язку розглянемо психолінгвістичні закономірності засвоєння мови дітьми. Учені (В.А.Ковшиков та ін.) виокремлюють такі теорії засвоєння мови: наслідування, вроджених мовних знань і соціо-біологічна теорія. Так, «найдавнішою» теорією – є теорія наслідування, коли дитина чує зразки мовлення дорослих і наслідує їх. Натомість означена теорія, за В.А.Ковшиковим, є недостатньо впевненою, оскільки із великої маси різноманітних однослівних речень, які вживають дорослі і чують діти, дитина здебільшого «обирає» висловлювання типу «мама», «баба» «дядя», тобто перші слова-речення складаються із найбільш простих в артикуляційному відношенні звуків і артикуляцію цих звуків дитина сприймає зором. За допомогою цих базових звуків (фонем) дитина здатна будувати перші слова-речення кодифікованої мови і здійснювати комунікацію, задовольняючи свої потреби (біологічні чи соціальні) [276, с.291-292]. Окрім того, діти здебільшого не використовують тих речень (синтаксичних структур), які чують від матері, оскільки в цьому віці синтаксичний і семантичний компоненти її мовного механізму «працюють» саме таким чином, і ніяке наслідування, як вважає В.А.Ковшиков, не може замінити цей механізм. До того ж слова, які дитина повторює за дорослим, вона в цьому віці не вводить у самостійне мовлення.

За «теорією вроджених мовних знань», дитина народжується з деякими генетично зумовленими знаннями «універсальї мови»: семантичних, синтаксичних, лесичних, фонетичних тощо. Суспільство тільки відіграє роль певного «поштовху» чи «активатора» в «запуску» вродженого мовного механізму. За В.А.Ковшиковим, вроджена здатність до різного роду

символізації та вроджені універсалиї мови є продуктивними, оскільки окремі з них пов'язані з універсалиями психічними (мислення, емоції і т.ін.) [276, с.292-293]. Водночас учений застерігає, що особливості різних мов і культур, у «соціальному середовищі» яких дитина оволодіває мовою, демонструє своєрідність засвоєння мови як цілісної системи і її компонентів (синтаксичного, лексичного, фонетичного тощо) дітьми різних національностей, тобто не лише вроджені чинники визначають онтогенез мови і мовленнєвої діяльності загалом, а й соціальні чинники.

За соціо-біологічною теорією, дитині властива вроджена здатність до символізації, зокрема мовної, вона одержує від дорослих матеріал тієї чи тієї мови, «відпрацьовує» його і в процесі розвитку активно й самостійно засвоює низку систем «дитячої» мови, що змінюють одна одну, поступово наближуючись до системи мови дорослих [276, с.293]. Засвоюючи мову, дитина повинна насамперед оволодіти: 1) мовною системою, тобто одиницями й елементами мови і правилами їх функціонування; оволодіти словником мовних одиниць і дій із знаками мови як сукупністю взаємопов'язаних операцій – семантичних, синтаксичних, лексичних, морфологічних, морфосемантичних, фонетичних і фонематичних, що використовуються у породженні і сприйнятті мовлення; 2) «мовною нормою», системою «традиційних» для певної мови правил, тобто допустимими варіантами використання мови; 3) різним функціями мови і мовлення, різними формами і засобами здійснення мовленнєвої діяльності; 4) засвоїти особливості способів мовленнєвого спілкування в різних видах діяльності (ігрова, трудова, самообслуговування, художня, навчальна та ін.) і в різних ситуаціях, у яких здійснюється мовленнєва діяльність [276, с.293-294].

Передумовами формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку є: сформованість нервової системи, психіки; оволодіння різними формами немовленнєвої діяльності; здатність і потреба до комунікації; соціальне середовище. Так, у дитини насамперед повинна бути сформована нервова система (центральна і периферійна), достатня для

оволодіння мовою на будь-якому етапі її засвоєння. З огляду на це В.А.Ковшиков наголошує на врахуванні такої закономірності онтогенезу: розвиток як соціальний феномен (зокрема, процес соціалізації) випереджає біологічне дозрівання [276, с.294]. Відомо, що більшість структур мозку в людини є сформованими лише в «ранній дорослості» (до 21 року). Водночас людина оволодіває мовою (всіма її формами) набагато раніше цього віку, а саме: «ядром» усної і кінетичної мов – до 3 років, «ядром» письмової мови – до 8-10 років. Тому для оволодіння мовою необхідним є дозрівання певних структур нервової системи і сформованість зв'язків між ними. Крім того в дитини повинні бути сформовані периферійний артикулярний і слуховий апарати, що дозволяють їй говорити і сприймати мовлення інших.

Наступною передумовою є сформованість необхідного для засвоєння мови вищого рівня психіки, всіх її складових (інтелект, мислення, пам'ять, увага, емоції), оскільки для використання мови як знаку, потрібно мати адекватні знання, встановлювати певні зв'язки між фактами і явищами дійсності, правильно організовувати свою увагу тощо. Оволодіння мовою тісно пов'язано з оволодінням культурою (духовна і матеріальна), і насамперед того народу, мову якого засвоює дитина. Особливості культури етносу визначають і особливості мови.

Передумова – оволодіння різними формами немовленнєвої діяльності -передбачає оволодіння насамперед доступними для вікового віку формами: діяльністю комунікативною, пізнавальною, ігровою, трудовою, художньою, конструювання, самообслуговування тощо, оскільки мова є засобом для здійснення не тільки мовленнєвої, але й немовленнєвої діяльності. З огляду на це, В.А.Ковшиков подає таку схему генези знаків мови: дії – образи – знаки, де дії розуміються як дії виключно фізичні, здебільшого мануальні, а образи як образи сприйняття різної модальності (зорові). Однією із передумов засвоєння мови вчені визначили – здатність і потреба до комунікації. Для того, щоб оволодіти мовою, дитині необхідно почути правильні зразки мовлення довколишніх: повинна бути правильною

мовленнєва поведінка дорослих, уважне ставлення до мовлення дітей, надання допомоги в продукуванні висловлювань, стимулювання до мовленнєвого спілкування, тактичне виправлення помилок у мовленні дитини. Особливу увагу в цьому аспекті В.А.Ковшиков звертає на прагнення дорослих постійно поповнити словник дітей номінативною лексикою, залишаючи осторонь предикативні слова (дієслова, прикметники, прислівники, прийменники тощо). У центрі ж окремого висловлювання повинен знаходитися саме предикат, а в розгорнутому висловлюванні (тексті) – система предикатів.

Провідною передумовою засвоєння дитиною мови є соціальне середовище, в якому живе дитина і якій необхідно не тільки адаптуватися до цього середовища, але ще й оволодіти ним, перетворити його. Значущим засобом у цій діяльності є знаки мови. Важливою стимулювальною силою виступає суперечність між системою і нормою мови дорослих та наявною на будь-якому етапі онтогенезу системою і нормою мови дитини (Д.Слобін, С.Н.Цейтлін). Задля того, щоб розуміти мовлення довколишніх і бути зрозумілим ними, досягати цілей немовленнєвої діяльності, дитині необхідно «підводити» свої «системи» дитячої мови до системи і норми мови дорослих. Отже, стимулювальними силами оволодіння мовою є суперечність між бажаннями дитини, з одного боку, і її мовними й комунікативними можливостями і вимогами соціального середовища, з іншого [276, с.297]. В.А.Ковшиков схарактеризував закономірності засвоєння мови дитиною [276, с.297-301]. Розглянемо їх.

Мову дитина засвоює активно не лише шляхом наслідування, але й «генетично», вона творчо відбирає мовний матеріал дорослих і створює свої, своєрідні системи мови, наближуючи їх поступово до системи мови дорослих. Кожна з цих систем дитячої мови має особливості, що властиві не лише синтаксичному, але й іншим компонентам мови (семантичний, лексичний, морфологічний, морфо-синтаксичний, фонематичний і фонетичний). Дитина засвоює мову самостійно, водночас вона починає

засвоювати мову лише тоді, коли це стає життєво необхідним; ту чи ту мовну одиницю вона «вводить» у свою мовну систему лише тоді, коли для цього дозрівають відповідні внутрішні умови здійснення мовленнєвої діяльності (мовні і немовні).

Наступною закономірністю формування мовленнєвої діяльності є практично одночасне засвоєння імпресивного та експресивного мовлення. З огляду на це, слід урахувати, за В.А.Ковшиковим, що засвоєння кодифікованого імпресивного мовлення випереджає засвоєння звукового експресивного мовлення [276, с.298]. Зауважимо, що до появи кодифікованого експресивного мовлення дитина активно використовує некодифіковане звукове мовлення (крик, гукання, гуління, белькотіння тощо) і кодифіковане міміко-жестикулярне мовлення. Ці дві форми мовлення створюють необхідні передумови для формування кодифікованого експресивного мовлення.

Засвоєння мови як засобу мовленнєвої і мисленнєвої діяльності – це одночасне засвоєння всіх її компонентів: семантичних, синтаксичних, лексичних, морфологічних, морфо-семантичних, фонетичних і фонематичних, між якими встановлюються тісні взаємозв'язки. Дитина не починає засвоєння мови з якогось одного компонента, а із самого початку засвоює мову як цілісну систему знаків. За допомогою мови дитина задовольняє свої життєві потреби, спілкується з довколишніми, передає їм зміст своєї психічної діяльності. Для неї найважливішим є значення, ніж мовна форма мовленнєвого висловлювання, через це в онтогенезі мовлення мовні значення завжди «випереджають» мовні форми.

Однією із закономірностей раннього онтогенезу – випереджувальне формування комунікативної функції мовлення та основних типів інтонації на етапі некодифікованої мови (від 6 до 9-10 міс.) на відміну від формування одиниць і правил функціонування кодифікованої мови. У засвоєнні мови дитина використовує таку «стратегію»: від укрупнених одиниць до «дрібних», а не навпаки, оскільки більш «дрібні» мовні одиниці можуть

формуватися тільки всередині більш укрупнених: у тексті – речення, у реченнях – слова, у словах – морфеми, склади, звуки, у морфемах – фонемі. Саме тому дитина починає говорити «текстами» (тобто відразу «видає» мовленнєві повідомлення) і реченнями, але ніяк не складами, словами чи звуками [276, с.300].

Наступною закономірністю засвоєння мови є рух від загального до часткового, від контрастів до відтінків (І.О.Бодуен де Куртене, О.М.Гвоздев, В.К.Орфінська, І.О.Сікорський). Згідно з цією закономірністю дитина спочатку засвоює вихідний (псевдо-«називний») відмінок і замінює ним усі інші відмінки, потім з'являється знахідний відмінок, контрастний вихідному, а надалі – всі інші. Аналогічно до цього від універсальної складової структури дитина переходить до засвоєння інших складових структур; від базових і найбільш контрастних фонем до фонем «периферійних» і менш контрастних.

Сутність такої закономірності засвоєння мови, як генералізація (від 1 до 3-5 років) полягає в тому, що, засвоюючи нову мовну форму, дитина здебільшого розповсюджує її на зміст (значення чи значущості), яке вимагає інших мовних форм (Ф.О.Сохін).

Зауважимо, що засвоєння мови має ще й індивідуальні особливості, тобто кожній дитині властивий ідіолект (певна специфіка структури й особливості функціонування мови в мовленні). Усіх дітей залежно від «універсалій» засвоєння мови вчені поділяють на три групи. Так, діти, які засвоюють мову за аналітичним типом, зазвичай розмовляють мало (тобто «мовчуни»), здебільшого використовують нерозгорнуті висловлювання, але від початку намагаються говорити правильно. Діти, що засвоюють мову за синтетичним типом, говорять багато («говоруни»), використовують розгорнуті висловлювання і майже не слідкують за їх мовною формою; їм важче передати довколишнім розмаїття і складність свого внутрішнього і зовнішнього світу. Діти третьої групи «поєднують» два типи засвоєння мови [276, с.301].

У засвоєнні мови дітьми вчені виокремлюють три етапи. Перший етап (від 0 до 9-10 міс.) – засвоєння кодифікованого імпресивного мовлення (усного й кінетичного), експресивного кінетичного і некодифікованого усного експресивного мовлення. Другий етап (від 9-10 міс. До 11 років) – засвоєння всіх форм кодифікованого усного й кінетичного мовлення, - включає 4 ступені: 1) початок засвоєння мовної системи (від 9-10 до 18 міс.); 2) оволодіння «ядром» мовної системи (від 18 міс. до 3 років); 3) засвоєння «периферії» мовної системи (від 3 до 5 років); 4) удосконалення мовної системи (від 5 до 11 років і пізніше). Третій етап (від 6 до 11 років) – оволодіння письмовим мовленням (читання і письмо) [276, с.302].

Зазначимо, що розглянуті вище закономірності й етапи засвоєння дитиною мови розкривають послідовність становлення дитини - дошкільника як мовленнєвої особистості. Структуру мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку презентовано на рисунку 3.2.



Рис.3.2 Структура мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку

Отже, мовленнєву особистість дитини старшого дошкільного віку розуміємо як інтегративну якість суб'єкта, в якого сформовані всі види мовленнєвої (фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна), художньо-мовленнєвої (театрально-ігрова, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, поетично-емоційна, оцінно-емоційна, літературна) та комунікативної (мовленнєво-комунікативна, комунікативна) компетенцій, який володіє мовними концептами, що віддзеркалюють його мовленнєву картину світу, і вміє вільно самовиражатись у різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях.

3.3. Текст і дискурс в аспекті мовної особистості

Мовна особистість розуміється вченими як «сукупність здібностей і характеристик людини, що зумовлюють створення і сприймання нею

мовленнєвих творів (текстів)» [678, с.3]. У сучасній науковій парадигмі особистість постає у двох іпостасях: з одного боку, як суб'єкт дискурсу – носій певного стилю мовленнєвої поведінки, а з іншого, як «власник» неповторної концептуальної мовної особистості (Ю.М.Караулов), в якій структура мовної особистості постає як єдність лексикону, тезаурусу та прагматикону.

П.В.Зернецький потрактовує мовленнєву діяльність як поле (континуум) мовленнєвої активності нескінченної безлічі конкретних мовних особистостей. Дискурс конкретної мовної особистості в цьому випадку є крапкою (у просторі) континууму мовленнєвої діяльності. Відстань між крапками – дискурсами конкретної мовної особистості прагне до нуля, що відображає взаємодієвий і взаємозалежний характер мовленнєвого спілкування комунікантів. Адресатом дискурсу може бути мовна особистість з будь-якою комунікативною роллю (слухач, читач), на яку автором дискурсу зорієнтовано мовленнєвий вплив [230, с.29]. Суб'єктом дискурсу є особистість, тому спосіб організації дискурсу відображає здатність особистості вести дискурс. Одна і та сама особистість, як зауважує О.О.Пушкін, може володіти сукупністю різних прийомів і способів створювати дискурс, і виявляти себе в різних комунікативних ситуаціях по-різному і щоразу буде виступати як нова мовна особистість [472, с.51].

Спосіб організації дискурсу не можна розглядати без особистості, оскільки саме поняття «спосіб» передбачає екстеріоризацію внутрішніх здібностей особистості на результати її діяльності, у цьому випадку, на дискурс. Зв'язок між способами організації дискурсу і здібностями особистості організовувати діяльність, тобто дискурсивними здібностями особистості, є, на думку О.О.Пушкіна, взаємозумовленим. Особистість, яка володіє сукупністю дискурсивних здібностей на рівні всіх «фаз інтелектуального акту», а саме орієнтування і планування мовленнєвих і немовленнєвих дій, формулювання плану мовленнєвих дій, контролю і

корекції мовленнєвих дій О.О.Леонтьєв називає мовною особистістю [472, с.52].

О.О.Пушкін визначає трирівневу репрезентацію дискурсивної особистості (див. табл.3.3.)

Таблиця 3.3.

Трирівнева репрезентація дискурсивної особистості (за О.О.Пушкіним)

Мовна особистість	Дискурсивна особистість	
Дискурсивні здібності особистості		
Організація дискурсу		
Р і в н і		
формально-семіотичний	когнітивно-інтерпретуючий	соціально-інтерактивний
вербально-семантичний	Тезаурусний	мотиваційно-прагматичний

Як бачимо з таблиці, рівні представлено за класифікаціями І.П.Сусова (формально-семіотичний, когнітивно-інтерпретуючий, соціально-інтерактивний) і Ю.М.Караулова (вербально-семантичний, тезаурусний, мотиваційно-прагматичний). На думку О.О.Пушкіна, перший рівень ураховує основні дії та операції семіотичної діяльності; другий - відповідає за адекватне відображення в дискурсі фрагментів реального чи мислимого / можливого світу; третій - орієнтований на доречність використання вербалізованих актів у соціальній взаємодії людей [472, с.53].

Дискурс (від франц. discours – мова) В.В.Красних визначає як вербалізовану мовленнєвомисленнєву діяльність, що розуміється як сукупність процесу і результату, якій властиві як власне лінгвістичний, так і екстралінгвістичний компоненти. Дискурс проявляється в комунікації і в ній функціонує, комунікація без дискурсу неможлива [304, с.113-115]. О.С.Кубрякова розуміє дискурс як розмовну практику, мовлення, «використання мови»; як складне комунікативне явище, яке враховує акт створення певного тексту, і відображає залежність мовленнєвого твору, що

створюється, від значної кількості екстралінгвістичних обставин – знань про світ, думок, настанов і конкретних цілей мовця як творця тексту [315, с.9-13]. Учена зауважує, що зв'язок дискурсу з реальним буттям людини виявляється у трьох аспектах: 1) зв'язок дискурсу з комунікацією; 2) зв'язок різних типів дискурсу з реальною діяльністю людей; 3) опис окремо взятих дискурсів [315, с.17-20]. На переконання І.П.Сусова, дискурс здійснюють особистості, які проявляють себе в ньому як контактна чи неконтактна, кооперативна чи некооперативна, жорстка чи м'яка, розумова чи емоціональна особистості тощо; це, на думку вченого, знаходить своє вираження в тому, що кожний, хто бере участь у спілкуванні, здійснює дискурс, або приймаючи, або відхиляючи запропоновані лінії спілкування [554, с.10-11].

Ф.С.Бацевич під дискурсом розуміє сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних із пізнанням, осмисленням і презентацією світу мовцем й осмисленням мовної картини світу адресанта слухачем (адресатом) [49]. Учений вважає дискурс одночасно живим процесом спілкування і найзагальнішою категорією міжособистісної інтеграції. У дискурсі мовлення може супроводжуватися мімікою, жестами, емоційно-експресивним впливом на мовця. Дискурс – це носій різних типів інформації в комунікації, комунікативний процес, сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов'язаних із пізнанням, осмисленням та презентацією мовцем інформації для слухача. Письмовий текст дуже недосконалий, і багато що в тексті може промовлятися й водночас розумітися по-різному. Тому необхідно мати великий досвід, літературну начитаність та глибоке знання мови, щоб правильно промовляти текст або відгадувати задуми автора. Дискурс постає текстом, «заплідненим» діяльністю адресата з одного боку, з іншого – спочатку породжується дискурс, який з плином часу «осаджується» у вигляді тексту, котрий адресат може знову перетворити на дискурс [49, с.146]. На думку О.М.Щукіна, дискурс є таким мовленнєвим твором, який володіє лінгвістичними й екстралінгвістичними параметрами,

що відображують ситуацію спілкування і особливості учасників спілкування [672, с.141].

Досить влучне визначення означеного феномена дає Н.Д.Арутюнова. За її словами, дискурс (від французького *discours* - мовлення) - це «мовлення, занурене в життя». Тому, на думку вченої, цей термін не можна застосовувати щодо давніх текстів, які втратили безпосередній зв'язок із живою мовою. Дискурс, як уважає вчена, це тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, письмову, паралінгвальну), відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями й тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів» [24]. Лінгвістичний аналіз дискурсу, як слушно зауважує Г.С.Романов, дозволяє реконструювати зміст світогляду особистості, який можна вважати результатом поєднання когнітивного рівня з прагматичним, результатом взаємодії системи цінностей особистості, її картини світу, з життєвими цілями, поведінковими мотивами та настановами, що виявляються, зокрема в породжуваних нею текстах. Специфіка конкретної мовної особистості визначає її номінативно-референціальні ресурси [496, с.37]. У дискурсі як мовному творі в індивідуальному виконанні, що з'являється у процесі соціальної взаємодії людей, знаходять безпосереднє втілення усі функції мови. Це результат усвідомленої дії, що існує у структурі людської діяльності й дозволяє не лише виявити своєрідність мовної поведінки окремого мовця, а й розглянути певну групу носіїв.

Розробляючи комунікативний портрет особистості, К.Ф.Сєдов презентує модель породження мовлення, де виокремлює стадії перетворення думки в дискурс: 1) мотив акту мовленнєвої діяльності; 2) комунікативний намір, що реалізується у формі налаштування на певну типову ситуацію соціальної взаємодії людей – на конкретний мовленнєвий жанр; 3) смисловий

зміст (задум) майбутнього висловлювання. На цій стадії формується цілісна (поки ще мало відчутна, дифузна) семантична «картина» майбутнього висловлювання: смисл, семантика вже є, а конкретних слів і синтаксичних структур ще немає; 4) перекодування, переклад смислу з мови образів та схем на конкретну національну мову – слів з їх значенням; 5) розгортання «ядра» смислу (теми) в мовленнєве ціле, побудоване відповідно до психолінгвістичної норми тексту; 6) утворення синтаксичної схеми майбутнього висловлювання; 7) граматичне структурування й морфемний відбір конкретної лексики; 8) реалізація поскладової моторної програми зовнішнього мовлення, артикуляція [513, с. 89-90]. Учений під дискурсом розуміє «об'єктивно наявну вербально-знакову будову, що супроводжує процес соціально-значущої взаємодії людей» [511, с.8].

Важливими характеристиками дискурсу є: форма зв'язного тексту, композиційна оформленість, цілісність, завершеність, зумовленість екстралінгвістичними чинниками, подійний аспект і цілеспрямована соціальна дія (О.В.Коротєєва), паралінгвістичний супровід мовлення (міміка, жести) (Е.Бенвеніст, А.Ж.Греймас, Т.А.ван Дейк).

Отже, вчені у визначенні дискурсу насамперед наголошують на його інтерактивній природі: він насамперед засновується на взаємодії, діалозі [377].

Інші вчені (Н.Д.Зарубіна, Ю.І.Караулов, Г.В.Колшанський та ін.) вважають текст мовленнєвим твором. Текст був предметом вивчення багатьох учених (В.І.Бадер, М.М.Бахтін, Ф.І.Буслаєв, Л.О.Варзацька, М.С.Вашуленко, В.В.Виноградов, І.Р.Гальперін, Б.М.Головін, Г.В.Колшанський, О.О.Потебня, Л.В.Щерба та ін.). Визначення поняття «текст» у психології знаходимо у працях Л.С.Виготського, Д.Б.Ельконіна, М.М.Жинкіна, О.О.Леонтьєва, О.Р.Лурії, С.Л.Рубінштейна. Зауважимо, що воно має різні інтерпретації в науковій літературі. Так, З.Я.Тураєва зазначає, що «текст, як складне й багатоаспектне утворення, є і феноменом реальності, і способом її відображення, і реалізацією системи мови. Водночас текст – головна, поряд із

висловленням, одиниця комунікації, продукт певного виду діяльності, спосіб збереження і передання інформації, форма існування культури, продукт певної історичної епохи, відображення психічного життя індивіда і т.ін. Така багатоаспектність тексту зумовлює множинність описів тексту і множинність його тлумачень» [598, с.66].

Під текстом учені розуміють (від лат. *textus* – поєднання) поєднану смисловим зв'язком послідовність знакових одиниць, основними властивостями якої є зв'язність і цільність (Ю.М.Лотман, І.П.Севбо), спосіб передання думки, систему слів, що виникають у результаті їх відбору за плином думки, мовнорозумовий твір, в якому здійснюється намір мовця (М.І.Жинкін), мовленнєву одиницю, у структурі якої реалізується насамперед двобічний напрям мовленнєвого акту та змістова завершеність у межах певного відрізка мовленнєвого спілкування (Г.В.Колшанський), реальну єдність змісту та мовлення, яке його передає (Б.М.Головін), середній елемент схеми комунікативного акту, який можна подати у вигляді триелементної структури: автор (адресант) – текст – читач (адресат) (В.А.Кухаренко), письмовий за формою завершений і правильно оформлений мовленнєвий твір, що належить одному учаснику комунікації (Н.Д.Зарубіна); основна одиниця комунікації, феномен дійсності і спосіб її відображення (О.О.Леонт'єв, В.П.Белянін).

Ознаками тексту як одиниці мови є: тематична єдність, смислова і структурна єдність, композиційна будова і граматична зв'язність. О.О.Леонт'єв визначив такі типи ознак зв'язності тексту: граматичні ознаки (синтаксичний паралелізм, синтаксичне згортання тощо); синсемантизм (використання займенників та інших слів із функціями заміщення); актуальне членування; семантико-граматичні ознаки; фонетичні ознаки (закономірності поділу за паузами, контекстуальні інтонаційні варіанти тощо); семіотична співвіднесеність компонентів (запитання потребує відповіді); цілісність та інші [345, с.7-18]. Водночас учений звертає увагу на те, що вибір тієї чи тієї ознаки є відносно вільним, якщо не брати до уваги детермінованості ознаки

структурою і змістом вихідного (базового) речення. Не можна визначити зв'язність тільки через синтаксичні повтори, синсемантизм чи фонетичні ознаки, але в кожному конкретному випадку в якості зв'язності може функціонувати якийсь один засіб – тільки синсемантизм або тільки синтаксичні повтори. Зв'язність не має ступеня: або вона є, або її немає. Проте вона може бути одномірною й багатомірною, тобто визначатися або на двох суміжних, або на кількох реченнях, що необов'язково пов'язані одне з одним [337, с.168-172].

Отже, текст (у «семантичному аспекті») – це розгорнуте мовленнєве повідомлення, що передається засобами мови, за допомогою якого предмет мовлення (явище, подія) найбільш повно відображується в мовленнєвій діяльності. У глобальній мовленнєвій комунікації в людському суспільстві текст як макроодиниця мови відіграє визначальну роль; саме він слугує основним засобом «фіксації» інформації (незалежно від її об'єму і умов мовленнєвої комунікації) і передавання інформації від одного суб'єкта мовленнєвої діяльності до іншого. Це дало підстави В.А.Ковшикову визначити текст як основну й універсальну одиницю мови [276, с.99].

За Т.М.Дрідзе, породження й інтерпретація тексту вимагає насамперед вирішення емоційного і мисленнєвого завдання, а вже потім лінгвістичного, оскільки в будь-якій діяльності задумка передуює конкретним операціям і вибору засобів задля їх здійснення. Текст є функціональною системою, в межах якої лінгвістичні конструкції використовуються для реалізації певних комунікативно-пізнавальних завдань і можуть варіюватися відповідно до цих завдань [198, с.46].

Учені (Н.С.Болотнова [95], В.В.Воробйов [138]) оцінюють текст як одиницю культури. Як транслятор культури, текст володіє здібністю зберігати інформацію (кумулятивна функція), крім того, має високий пізнавально-виховний потенціал і несе емоційно-естетичний заряд. У цьому зв'язку провідною функцією тексту є передання культурної інформації від відправника до адресата. Є.В.Сидоров розглядає текст як «знакову модель

діяльності відправника, оскільки у продукті діяльності завжди матеріалізується, здійснюється діяльність щодо створення означеного продукту» [525, с.18]. Водночас учений звертає увагу на той факт, що мовленнєво-комунікативна, як й інша будь-яка діяльність, є активним проявом людської особистості, тому текст має особистісний характер і розуміє в цьому аспекті текст як «предметно-знакову модель поєднання особистісних смислів комунікантів», а особистісний смисл – «індивідуальне відображення ставлення особистості до об'єктів діяльності» [525, с.19]. Відношення між текстом і намірами комунікантів реалізуються в таких функціях: адеативній (формування висловлювань крізь особистісний досвід), маніпулятивній (використання мови з метою впливу на довкілля), евристичній (використання мови для збагачення знань про довкілля), творчій (здібність використовувати мову для створення уявного світу з естетичною метою) [640, с.54-55].

І.Р.Гальперін визначив текст як «твір мовленнєвотворчого процесу, якому властива завершеність, об'єктивований у вигляді письмового документу, твір, який складається із назви й низки особливих одиниць (над фразових едностей), що об'єднуються різними типами лексичного, граматичного, логічного й стилістичного зв'язку, має певну спрямованість і прагматичну настанову [156, с.16]. На думку Г.В.Колшанського, до змістової характеристики тексту належить насамперед опис того чи того денотату тексту в певній комунікативно-пізнавальній настанові [280, с.97]. Водночас учений наголошує на тому, що це концептуальне положення для делімітації тексту може бути сформульоване як комунікативно-сміслове структурування тексту, що дозволяє узагальнити різноманітні варіанти структур залежно від місця, умов і жанру комунікації. Науковець звертає увагу на той факт, що для всіх видів тексту характерні: зміст, тематично організований за субтемами, структурність, системність, інформативність, цілісність і завершеність [280, с.97-116]. За В.В.Красних, текст є «складним феноменом», який вчена розуміє як: вербальний і знаково зафіксований (в усній чи письмовій формі) продукт

мовленнєвомисленнєвої діяльності; вербальна і знаково зафіксована «реакція» на ситуацію; вербалізоване відображення ситуації; мовленнєвомисленнєвий продукт, якому властиві змістова завершеність, інформаційна самодостатність, тематична, структурна й комунікативна єдність; особлива предикативна одиниця, за допомогою якої автор інтерферує («вписує») в довколишню дійсність відображену в його свідомості картину світу, результатом чого є зміна об'єктивно наявного реального світу; з погляду формально-змістової структури й виокремлення в дискурсі, текст є мовленнєвим твором, що починається реплікою, при цьому не має вербально вираженого стимулу, і завершується останньою вербально вираженою реакцією на стимул (вербальний чи невербальний) [304, с.123].

Як бачимо, між текстом і дискурсом наявні певні відмінності: текст – ніби «застиглий» дискурс, це дискурс, який «зупинили». М.Я.Димарський вважає, що дискурс відрізняється від тексту у «прив'язуванні» першого до реального часу, в якому він відбувається; на відміну від тексту, дискурс не є генератором смислів і накопичувачем інформації [200, с.18-20]. В основі обох форм лежить внутрішнє мовлення, в якому формується думка (Л.О.Булаховський, Л.С.Виготський, М.І.Жинкін, О.О.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн). І хоча текст - не завжди є дискурсом, дискурс - це завжди текст, який складається із комунікативних одиниць мови - речень, об'єднаних внутрішнім змістом, що дозволяє сприймати їх як цілісне утворення. За словами Ю.М.Караулова, «текст є засобом матеріалізації знань», і пізнання світу відбувається через тексти, а за «текстом стоїть система мови і мовна особистість» [678, с.49], тобто мова привносить у текст за допомогою своїх одиниць фрагменти картини світу, що закріплено мовою у свідомості мовної особистості. Отже, текст є результатом мовленнєвої діяльності мовної особистості.

Текст, що знаходиться на стику мови і культури, Ю.М.Караулов визначив як «прецедентний текст», під яким розуміє текст, який є «значущим для будь-якої особистості в пізнавальному й емоційному аспектах, добре

відомий широкому оточенню певної особистості, враховуючи її попередників і сучасників, і насамкінець, це текст, звертання до якого відновлюється неодноразово в дискурсі певної мовної особистості» [678, с.105]. За словами науковця, прецедентні тексти – це «такі явища культури, хрестоматійно відомі всім (чи майже всім) носіям мови. Це можуть бути власне літературні чи філософські тексти...» До них учений відносить анекдоти, телепередачі, невербальні артефакти (пам'ятники скульптури, архітектри...) [269, с.43-44]. Прецедентні тексти, на думку Ю.М.Караулова, це готові інтелектуально-емоційні блоки - стереотипи, зразки, мірки для співставлення, що використовуються як інструмент, який полегшує і прискорює здійснюване мовною особистістю перемикання із «фактологічного» контексту думки до «ментального», а можливо, й зворотного [265, с.116].

К.Ф.Сєдов справедливо зауважує, що виникнення прецедентного шару не можна представити у вигляді механічного накопичення уривків мовленнєвих творів. Контекстна семантика речень, що вирвані з прецедентного тексту, переломлюються у багаточисленних індивідуальних мовних свідомостях. Самі ці висловлювання, на думку автора, потрапляють у тигель народної словотворчості, і стають матеріалом для формування національної мовної картини світу [512, с.282]. Прецедентні тексти, за Ю.Є.Прохоровим, мають як прагматичну (цілі, мотиви та настанови мовної особистості), так і лінгвокогнитивну спрямованість, яка вписує особистість у «своє» мовленнєве спілкування, тобто спрямована на визначення «свого» серед «своїх». Наявність у мовленнєвому репертуарі особистості прецедентних текстів як «речі в собі» дозволяє констатувати їх як якості цієї особистості, оскільки включення прецедентних текстів у мовленнєве спілкування як «речі для інших» співвідноситься із сукупним знанням представників певної етнокультури. Це знання повинно бути стереотипізованим для певного етносу та співвіднесеним із мовленнєвими моделями та лінгвістичними фреймами, які реалізуються в мовленнєвому спілкуванні [470, с.155-156]. Прецедент – це приклад-зразок, а сукупність

прецедентних текстів – це сукупність еталонних текстів, що мають внутрішню когнітивно-емотивну та аксіологічну форму, звертання до яких є вмотивованим для реципієнтів.

Науковці (І.М.Міхалєва, Ю.О.Сорокін) розглядають прецедентні тексти як «номени» – вербальні мікро- та макродиниці плану/сценарію, що вказують на когнітивно-емотивні та аксіологічні відносини у плані/сценарії та співвідносяться з іншими «запозиченими» й оригінальними ознаками; можуть існувати у вигляді заголовку, цитати, імені персонажу, імені автора [538, с.103–104]. Прецедентні тексти як засіб когнітивно-емотивної та аксіологічної концентрації смислової потенції тексту свідчать про прийняття чи неприйняття, деформацію чи переструктуризацію психологічних та соціально-психологічних стереотипів, що існують у соціумі. Вони дозволяють інтерпретувати мовленнєві тактики комуніканта, доходити висновків щодо варіабельності його психологічної потенції, що врешті-решт і визначає «гнучкість поведінки» комуніканта в різних ситуаціях спілкування. Прецедентні тексти можна розглядати як «лакуни», що дозволяють, з одного боку, домагатися прирощування смислів, а з іншого, утилізувати феномени культури: вони вказують на форми циркуляції культури, на культурне тло та фонд, який знаходиться в ужитку [539].

Важливою проблемою лінгвістики тексту є визначення типології текстів у різних мовленнєвих жанрах (типах висловлювання). Мовленнєві жанри як типові форми досліджував М.М.Бахтін, який виокремлює побутові, вільні творчі жанри усного мовленнєвого спілкування, культурно-наукові, оцінно-мовленнєві, а також літературно-художні жанри [48]. Учений вважає, що повну номенклатуру всіх жанрів мовлення створити неможливо. М.М.Бахтін застерігає, що однаково підлягають вивченню такі різномірні явища, як однослівні побутові репліки і багатотомний художній роман, бо вони мають загальну словесну (мовну) природу. Слідом за М.М.Бахтіним, К.Ф.Сєдов визначає мовленнєві жанри як вербально-знакове оформлення типових ситуацій соціальної взаємодії людей. У створенні загальної теорії

жанрів, як слушно зауважує вчений, насамперед необхідно розмежувати поняття жанр/текст, які належать до різних аспектів дослідження спілкування. Текстовий підхід розглядає мовленнєве повідомлення в аспекті його внутрішньої будови, з погляду тих мовних одиниць, які обслуговують міжфразові зв'язки, виконують композиційну функцію тощо. Жанр є вербальне відображення інтеракції, соціально-комунікативної взаємодії індивідів. Саме тому виокремлюють монологічні й діалогічні жанри. Фактично жанр – це одиниця дискурсу, що дозволяє членувати його на різні за об'ємом мовленнєві твори [512, с.147]. Оскільки жанр пропонує мовним особистостям певні норми комунікативної взаємодії, кожна така жанрова дія унікальна за своїми властивостями. Варіативність у виборі мовленнєвих засобів вираження всередині жанру визначається стратегіями і тактиками мовленнєвої поведінки. Під тактикою К.Ф.Сєдов розуміє мовленнєвий акт, що обслуговує трансакцію (у монологічному жанрі – це надфразова єдність, що виступає в ролі мінімальної текстової одиниці – мікротексту), який визначає сюжетний поворот у межах внутрішньожанрової інтеракції [512, с.149]. У тому випадку, коли тактика існує у спілкуванні позажанрової форми, на переконання вченого, вона стає самостійним жанровим утворенням – субжанром.

Стратегії внутрішньожанрової поведінки, як зазначає К.Ф.Сєдов, визначають загальну тональність внутрішньожанрового спілкування, й залежать від індивідуальних особливостей мовних особистостей, що вступають у спілкування і впливають на тактичні переваги мовця [512, с.149]. Учений упевнений в тому, що жодна мовна особистість не володіє абсолютно всіма мовними жанрами, більше того, на думку автора, є побутові жанри, існування яких у межах однієї мовної свідомості взаємовиключають один одного. Жанрова свідомість мовної особистості є неповторною, що пояснюється неповторністю соціального досвіду кожної мовної особистості, унікальності її мовленнєвої біографії [512, с.154]. К.Ф.Сєдов наголошує на тому, що в дошкільному віці персональний дискурс дошкільника – це

здебільшого діалог. Основу загального континуума комунікації в цьому віці складають жанри особистісно зорієнтованого спілкування, при цьому в мовній свідомості дитини-дошкільника з'являються уявлення про статусно зорієнтоване спілкування і його жанри [512, с.174]. На думку вченого, використовувати мову дитина вчиться у повсякденному спілкуванні, в щоденній мовленнєвій практиці, яка складається з породження й смислового сприйняття багаточисленних мовленнєвих творів, цілісних дискурсів. Еволюція мовної особистості в межах мовленнєвої фатички пов'язана не стільки з підвищенням рівня мовленнєвомисленнєвих операцій, скільки з розширенням соціального світогляду, оволодінням стереотипами мовленнєвої поведінки на рівні наслідування зразкам [512, с.176]. Учений розмірковує таким чином: на відміну від становлення інформативного жанрового мислення, оволодіння фатичними жанрами не демонструє загальних тенденцій розвитку. Тут кожна мовленнєва особистість залежить від соціальних умов свого розвитку, йде своїм шляхом, який веде її до створення унікального за своїми мовленнєвими характеристиками мовленнєвого портрету [512, с.177]. Слугує на увагу й така думка К.Ф.Седова, що людина, існуючи в конкретному етносі, є носієм того чи того типу національної мовленнєвої культури, відповідно до якої виокремлюються різновиди мовленнєвої поведінки, зорієнтовані на використання літературної мови (елітарний, середньолітературний, повсякденний), і типи, що знаходяться за її межами (народно-мовленнєвий, просторічний і арготичний) [512, с.275]. Для нашого дослідження слугує на увагу повсякденний тип мовленнєвої культури, коли мовленнєва особистість дітей старшого дошкільного віку зорієнтована лише на розмовне мовлення.

Особливу увагу звертає К.Ф.Седов на таку характеристику мовця, як лінгвокреативність, тобто здатність мовної особистості до мовленнєвотворчості. Це явище знаходить своє вираження у мовній грі [512, с.283]. Мовна гра – це феномен мовленнєвого спілкування, змістом якого виступає настанова на форму мовлення, прагнення домогтись у

висловлюванні ефектів, що схожі з ефектами художньої словесності. Мовна гра відрізняється від дитячої словотворчості, вона будується на відхиленні від стереотипів при усвідомленості стійкості цих стереотипів. На переконання К.Ф.Сєдова, грати з мовними формами людина починає здебільшого тільки після оволодіння нормативними способами мовленнєвої комунікації [512,с.283]. Мовленнєва особистість, що розвивається, стає володарем мовного механізму, який відкриває їй нові когнітивно-комунікативні обрії. Дитина одержує можливість за допомогою мови породжувати різноманітні мовленнєві твори. За влучним висловом М.І.Жинкіна, дитина «виходить у відкритий текст, як космонавт у космос» [209, с.110].

Процес самонавчання мови відбувається під знаком творчої активності дитини. За Ж.Піаже, він відповідає стадії доопераціонального мислення [448] і є домінантою мовленнєвого розвитку 6-7 річних дітей. Як зазначає К.Ф.Сєдов, саме в цьому віці людина стає володарем мовного механізму, свого роду персонального комп'ютера, який відкриває перед нею нові когнітивно-комунікативні можливості. Водночас, отримавши у своє розпорядження мовний механізм, у дитини ще відсутні навички його використання в мовленнєвій діяльності, в неї начебто ще немає комп'ютерного програмного забезпечення [511, с.20-21].

Тексти, створені дітьми, вивчалися вченими в різних аспектах (А.М.Богуш, М.С.Вашуленко, Н.В.Гавриш, В.В.Гербова, О.В.Запорожець, О.О.Зражевська, З.М.Істоміна, Є.П.Короткова, Н.І.Кузіна, Т.О.Ладиженська, С.В.Ласунова, М.Р.Львов, Л.О.Порядченко, Т.Г.Рамзаєва, К.Ф.Сєдов, О.С.Ушакова, Л.П.Федоренко, Г.О.Фомічова та ін.). Так, за словами В.П.Вахтерова, в дитини, як відомо всім, хто спостерігав за її творенням, відбувається все одночасно. Навряд чи вона добре знає, що йтиме за її першими фразами: але коли вона складе їх, водночас вирішує питання і про план, і про вибір матеріалу, і про вибір слів та форм висловлювання, і що найголовніше, - вона творить самостійно свою ідею, свій план із свого матеріалу, своїми словами і своєю манерою [117, с.444]. Щодо змістового

аспекту висловлювань, то за даними вчених, у дітей нараховується така кількість слів: обсяг монологу у старших дошкільників сягає 50 слів (за Є.С.Жаріною) [207], 70-80 слів (за М.Р.Львовим) [371]; дитячої розповіді – 30 слів, розповіді за пейзажною картиною – 12 слів (за М.О.Головань) [164].

Зауважимо, що сучасна лінгводидактика послуговується термінами «діалогічний дискурс», «монологічний дискурс». Діалогічний дискурс дитини старшого дошкільного віку – це особливий вид дискурсивної діяльності, спрямований на безпосередній процес спілкування, що передбачає, зокрема обмін репліками двох або більше дітей. Монологічний дискурс старшого дошкільника розуміємо як зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістично-прагматичними, соціокультурними, психологічними й іншими чинниками, що опосередковується внутрішніми мотивами, попереднім обдумуванням і усвідомленням висловлювань різних мовленнєвих жанрів (розповідь, опис, пояснення і т.ін.).

Отже, виникає необхідність досліджувати мовленнєву особистість дітей старшого дошкільного віку через різні жанри дискурсу.

3.4. Чинники формування мовленнєвої особистості дитини

3.4.1. Мовна свідомість – підґрунтя мовленнєвої особистості дитини. Успішне формування мовленнєвої особистості дитини можливе за наявності дієвих чинників, які впливають на розвиток мовлення дітей. Під чинником ми розуміємо умову, рушійну силу будь-якого процесу, що визначає його характер. Такими дієвими чинниками формування мовленнєвої особистості дитини є: мовна свідомість і самосвідомість, дитяча мовленнєва картина світу, розвивальне мовленнєве середовище, мовленнєва активність особистості (див.рис. 3.3)

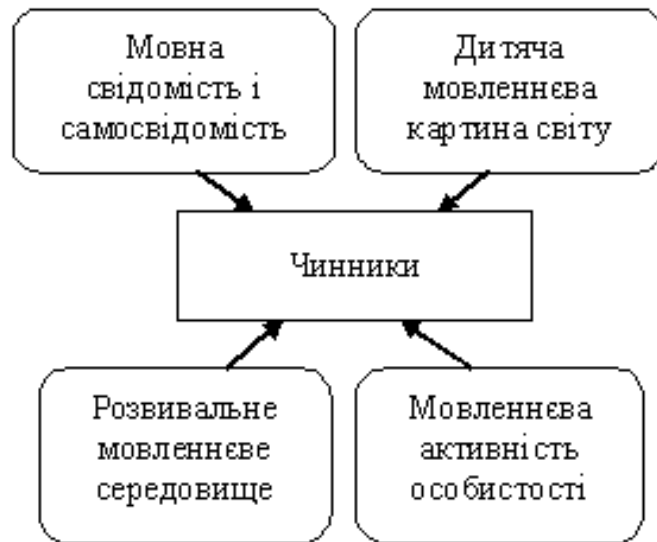


Рис. 3.3. Чинники формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

Розглянемо їх.

Мовленнєвою особистістю є будь-який індивідум, який здатний свідомо вести розмову з іншим, користуючись певними мовними засобами з метою передання йому будь-якої інформації, може проявляти в мовленні своєрідні власні особливі риси, передусім – спосіб мислення і сприйняття, прийняття рішень і волю до їх виконання, власні характер, темперамент, чим і визначає себе як особистість. Відтак, чинником мовної особистості є мовна свідомість і мовна самосвідомість. Мовна свідомість як механізм управління мовленнєво-мислиннєвою діяльністю є обов’язковою умовою існування й розвитку всіх інших форм свідомості (Г.В.Ейгер, Л.В.Засекіна, О.О.Леонтьєв, О.Р.Лурія, Л.В.Лучкіна, І.А.Рапопорт, С.Л.Рубінштейн та ін.). Водночас Л.В.Засекіна звертає увагу на те, що обґрунтовуючи правомірність ототожнення свідомості і мовної свідомості, слід виходити із загальноприйнятого тлумачення цього поняття у психології як вищої, специфічно людської форми відображення, зумовленої життям особистості в суспільстві та соціальними відносинами. Тому сутність свідомості – це відображення дійсності, яке набуває свідомого характеру засобами мовних значень; отже, свідомість а priori є мовною. Поняття мовної свідомості, за словами вченої, необхідно використовувати для

підкреслення специфіки психолінгвістичного дослідження свідомості – як індивідуальної та суспільної форми відображення дійсності, а також способів її вивчення через встановлення особливостей функціонування мови [226].

Мовна свідомість, за словами Л.В.Лучкіної, вимагає не повноти відображення дійсності, а цілеспрямованого набору таких засобів спілкування, які в певних суспільно складених умовах характеризують об'єкти і тим самим забезпечують бажане їх розуміння, сприяють практичному й свідомому опануванню мовленнєвої чи мовної діяльності. Учена розуміє мовну свідомість як один із видів повсякденної свідомості, засіб формування, збереження, перероблення мовних знаків та значень, які вона виражає, правил їх поєднання та застосування, ставлення до них людини [370, с.114]. Під мовною свідомістю О.С.Ахманова розуміє «особливості культури й суспільного життя певного людського колективу, що визначають його психологічну своєрідність і відображуються у специфічних рисах певної мови» [31, с.18]. Мовна свідомість, що є вербально оформлювальним відображенням дійсності [237, с.160], формується у процесі привласнення суспільно відпрацьованої мовної системи і способів оперування одиницями її значень з метою формулювання думок і розуміння задуму висловлювання співрозмовника у процесі мовленнєвої взаємодії.

Мовна свідомість, за І.О.Зимньою, є «формою існування індивідуальної когнітивної свідомості людини... як соціальної істоти, як особистості» [237, с.159], вербально оформленим відображенням дійсності, що формується в процесі присвоєння суспільно відпрацьованої мовної системи і способів оперування одиницями її значень з метою формулювання думки і розуміння задуму висловлювання співрозмовника в процесі мовленнєвої взаємодії [237, с.160].

Психолінгвісти поняття «мовна свідомість» використовують для характеристики процесу усвідомлення носієм мови мовної правильності або, навпаки, помилкового мовлення під час ідентифікації належності до певної мовної спільноти. Різні погляди на сутність цього поняття узагальнив

німецький лінгвіст А.М.Гауер, який відносить мовну свідомість до передсвідомості і ототожнює її з «володінням мовою», під яким розуміє вміння носія мови використовувати її для спілкування, розуміти сказане й мислити за допомогою мови. Практично, автор ототожнює мовну свідомість із мовленнєвими здібностями [370, с.113]. Отже, мовна свідомість має завжди мовну природу, виявляє себе в мові та її значеннях, які, у свою чергу, якнайглибше відображають людську думку.

Одним із способів виявлення мовної свідомості є її тезаурус. У виборі мовних засобів, і у процесі розуміння тексту беруть участь як неусвідомлені механізми, так і усвідомлені дії. Особистість здебільшого усвідомлює лише незначну частину своєї мовної поведінки (С.Є.Нікітіна) [412]. Т.М.Ушакова вважає, що мовна свідомість об'єднує дві різні сутності: свідомість – це психічний феномен нематеріальної природи (його не можна побачити, почути), і матеріальний феномен вимовленого чи записуваного мовлення, а також фізіологічний процес формування вербальних мовних зв'язків [608, с.22]. Мовна свідомість має широке референтне поле, що містить дві його основні різновиди: динамічний – вираження стану свідомості у вербальній формі, вплив на свідомість за допомогою мовлення; і структурний, що утворюється за допомогою мовних структур і формується в результаті ментального досвіду суб'єкта, дії його свідомості. При цьому, як зауважує Т.Н.Ушакова, мовна свідомість має свою специфіку щодо моменту зімкнення, сукупності феномена свідомості, думки, внутрішнього світу людини із зовнішніми відносно неї мовних і мовленнєвих проявів. За словами вченої, цей важливий момент розкриває головну сутність мови/мовлення – бути виразником психічного стану мовця [608, с.22].

Як зазначають науковці (Г.В.Ейгер, І.А.Рапопорт), мовній свідомості характерні такі функції, які діють на основі специфічних функцій мови: а) відображувальна (в мовній свідомості відображуються в мовних формах і значеннях уявлення людини про дійсність і мову), означена функція сприяє прояву всіх функцій мови; б) оцінна (оцінка мовних одиниць у соціальному,

стилістичному, естетичному, ймовірному і часовому аспектах), здійснює емоційну й поетичну функції мови; в) регулятивно-керуюча (на основі дій цієї функції відбувається перебудова мовних норм і виправлення ускладнень у процесі мовленнєвої діяльності), проявляється при здійсненні комунікативної і когнітивної функцій мови; г) інтерпретаційна (інтерпретація знаків будь-якої семіотичної природи через мовні), є необхідною в безпосередньому акті комунікації і в метамовній діяльності; д) селективно-орієнтувальна (виокремлення мовлення із шуму, вибір мовних засобів відповідно до комунікативного завдання і ситуації), спрямована на забезпечення акту комунікації [203, с.29-30]. Учені зауважують, що названі ними функції є ієрархічно організованою системою, в межах якої найбільш повно розкриваються й функції мови (комунікативна, когнітивна, емоціональна, експресивна, конотативна, референціальна (денотативна), фактична, металінгвістична, поетична).

У руслі презентованого дослідження слугують на увагу теоретичні положення О.О.Леонтьєва щодо рівнів усвідомлення мови, а саме: 1) актуальна свідомість, можлива лише в тому випадку, якщо мова займає «структурне місце безпосередньої мети дії» і перебуває у відповідних відношеннях з мотивом діяльності суб'єкта; 2) свідомий контроль, передбачає здійснення свідомих операцій чи способів дій, які сформувалися шляхом перетворення в них передусім свідомої цілеспрямованої дії; 3) позасвідомий контроль, пов'язаний із неусвідомлюваними контрольними механізмами, які обмежують свободу звукової реалізації мови [349]. За М.Р.Львовим, в оволодінні дитиною мовленням постійно змінюються рівні усвідомлення: потреби засобів мови визначаються впливом зразкових текстів, комунікативною доречністю, запасом мовних засобів у пам'яті індивіда, міркуванням статистичного пошуку, який може бути спонтанним, неусвідомленим, але ступінь усвідомленості увесь час зростає залежно від становлення критичного ставлення мовця до свого мовлення [372, с.195].

У будь-якому випадку мовна свідомість реалізується у мовленнєвій поведінці. Саме тому, розкриваючи зміст мовної свідомості, особистості, обов'язково слід ураховувати особливості мовленнєвої поведінки індивідуума, що визначається комунікативною ситуацією, його мовним і культурним статусом, соціальною приналежністю, статтю, віком, психологічним типом, світоглядом, особливостями біографії та іншими константними і мінливими параметрами особистості. Мовленнєва поведінка, за Є.В.Клюєвим, - це сукупність конвенціональних (здійснюються відповідно до прийнятих правил) і неконвенціональних (здійснюються за власним вибором) мовленнєвих дій індивіда або групи індивідів [273, с.15]. На думку С.Л.Рубінштейна, мовленнєва поведінка зумовлена такими соціальними чинниками, як культура, національні особливості, етика, виховання, міжособистісне спілкування, які в процесі інтеріоризації стають внутрішніми компонентами психічних структур. Зовнішні прояви психофізіологічних процесів у мовленнєвій поведінці людей виражаються з фонетичного боку мовлення (вібрація голосу, темброві модуляції, збільшений темп, швидкість мовленнєвих реакцій) [498]. Стиль мовленнєвої поведінки особистості визначається вибором нею мовних форм реалізації своїх комунікативних інтенцій і відповідних дискурсивних стратегій. О.О.Пушкін виокремив такі стилі мовленнєвої поведінки: ліберальний, продуктом якого є м'який дискурс, авторитарний – жорсткий дискурс, демократичний – гнучкий дискурс [472]. Т.М.Дрідзе зауважує, що мовленнєва поведінка (автоматизоване відтворення мовленнєвих стереотипів) відрізняється від текстової діяльності тим, що вона мотивована усвідомленням проблемної ситуації, відповідно і цілями діяльності спілкування, тобто в ній «задіяні» глибинні структури свідомості [198, с.122].

Під мовленнєвою поведінкою дитини старшого дошкільного віку розуміємо її мовленнєві дії в різних комунікативних ситуаціях, використання нею лінгвістичних і паралінгвістичних засобів мовлення, що відображують її мовну свідомість і самосвідомість.

Аналіз наукової літератури дозволив констатувати наявність у науковому обігу таких дефініцій, як етномовна, етнокультурна свідомість (М.П.Панфілов [431, с.159-160]), національна свідомість (Л.І.Мацько [385, с.67]), національна самосвідомість (П.І.Гнатенко [161, с.18]), мовна народна свідомість (Є.С.Нікітіна [412]). Оскільки формою свідомості дитини є мовлення, одним із провідних завдань з розвитку мовлення дітей є збагачення їхніх знань і чуттєвих образів, пов'язаних із життям, з різними його аспектами, розширення словника дошкільника. У руслі нашого дослідження заслуговують поради Л.І.Мацько відносно того, що після вивчення кожного літературного твору в активному мисленні дітей повинен залишатися слід – слова, образні вирази, афоризми, уривки з цього твору; основою всього навчально-виховного процесу має бути українознавчий матеріал, щоб діти відчували національну специфіку мови, мовну картину світу, витворену ментальністю українського народу [385, с.70]. За словами О.Г.Спіркіна, за допомогою свідомості особистість виходить за межі безпосередньо своєї культури, до того ж вона самостійно створює власну систему уявлень про світ та своє місце в ньому [543, с.53]. Мова – це основний засіб управління поведінкою людей, пізнання дійсності і самосвідомості особистості. Мова виникла й розвивається разом із народженням і розвитком суспільства і як суспільна цінність тримається на зв'язку із свідомістю, духовною культурою й об'єктивною дійсністю. Мовлення є матеріальним вираженням думки; тут зміст духовного світу об'єктивується ззовні, для інших – за допомогою слова. Дійсністю свідомості є не стільки мова, скільки мовлення: саме в ньому фіксується зміст свідомості [543,с.216].

В аспекті дослідження заслуговує уваги погляд Л.О.Калмикової на категорії «мовна свідомість» і «мовна самосвідомість». Так, учена під мовною свідомістю розуміє найвищий рівень вербального відображення дійсності і мовленнєвомовної саморегуляції, ознаками якої є: а) соціальний характер, опосередкованість знаковими (мовними) структурами; б) здатність до спонтанної мовної і мовленнєвої рефлексії; в) внутрішній діалогізм

(можливість слухати себе під час говоріння і для більш точного смислоформування за потреби перебудувати своє висловлювання, розмова із самим собою у внутрішньому мовленні); г) предметність – у цьому випадку, як зауважує вчена, - ідеальний предмет – смислоформування, смислоформування. Через оволодіння мовою кожна дитина прилучається до спільного мовного знання, і завдяки цьому формується її індивідуальна мовна свідомість. Сенси і мовні значення утворюють мовну свідомість [261, с.181]. Щодо мовної самосвідомості, то Л.О.Калмикова справедливо зауважує, що вона є найвищим рівнем розвитку мовної свідомості, основою формування розумової і мовленнєвої активності, а також самостійності особистості в її судженнях і мовленнєвих діях та вчинках; образом свого мовлення й індивідуальної мови і ставлення до них. Ці образи і ставлення нерозривно поєднані з намаганням до мовленнєво-мовної самозміни, самовдосконалення із спробами знайти смисл власної мовленнєвої діяльності. Із зовнішнього комунікативного світу дитина із сформованою мовною самосвідомістю переорієнтовує свою думку на пізнання самої себе, власного мовлення та індивідуальної мови. Мовна самосвідомість передбачає також мовленнєву самоактуалізацію – реалізацію свого мовленнєвого потенціалу; самоконтроль мовлення – осмислення й оцінку суб'єктом власних мовленнєвих дій, процесів і станів, довільну вольову мовленнєву саморегуляцію; мовленнєву самооцінку – оцінку особистістю свого мовлення, своїх мовленнєвих здібностей, можливостей і якостей, свого місця і ролі серед інших комунікантів [261, с.181-182].

Репрезентовані теоретичні узагальнення перегукуються з поглядом В.І.Кононенка відносно того, якщо кваліфікувати мовну свідомість як обов'язкову умову існування й розвитку всіх форм свідомості, то виявиться, що в мовній свідомості має відбитися її національно-культурна (етнокультурна) специфіка, яка не може не позначитися на мовній особистості [288, с.22]. Усвідомлення мови як чинника культурної спадщини, як скарбниці культури, вміння виокремлювати в мовних одиницях національно-культурний компонент

значення сприятиме формуванню мовної свідомості дитини старшого дошкільного віку. О.О.Леонт'єв визначив, що «структури свідомості індивіда формуються у ранньому онтогенезі, завдяки привласненню дитиною такої діяльності, як спілкування з дорослим» [341, с.29]. На переконання М.М.Бахтіна, «процес оволодіння рідною мовою дитиною – є процесом поступового її входження в мовленнєве спілкування, у процесі якого формується і наповнюється змістом її свідомість» [47, с.376]. О.Р.Лурія зазначав, що «на ранньому етапі розвитку дитини свідомість є афективною, вона афективно відображує світ. На наступному етапі свідомість уже є наочно-дієвою, і слова, крізь які відображається світ, збуджують систему практичних наочно-дієвих зв'язків. Тільки на завершальному етапі свідомість стає вербально логічною, що відрізняється від попередніх етапів як за своєю смисловою, так і за своєю системною будовою, хоча й на цьому етапі зв'язки, що характеризують попередні етапи розвитку, зберігаються у схованому вигляді» [366].

Отже, мовна свідомість і самосвідомість є чинником формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

3.4.2. Мовна картина світу в лінгводидактичному просторі. Мовна особистість започатковується на когнітивному рівні, що характеризує знання про світ, втілені в мові, тобто мовній картині світу (Ю.Д.Апресян, Г.А.Брутян, Г.Д.Гачев, В.фон Гумбольдт, Ю.М.Караулов, М.П.Одинцова, Б.О.Серебренніков, В.Н.Телія, Є.В.Урисон та ін.). Психологічні дослідження (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.М.Леонт'єв, О.Р.Лурія, С.Л.Рубінштейн, О.Г.Спіркін та ін.) довели, що мова нерозривно пов'язана з мисленням, свідомістю, яка в результаті відображуваної діяльності формує концептуальну картину світу, що дозволяє людині ефективно орієнтуватись у ньому, використовувати його у своїх життєвих намірах. За Г.В.Колшанським, мова є начебто «звуковою книгою», в якій відбиті всі шляхи понятійного засвоєння світу людиною впродовж його історії [281, с.23-24]. Мова виступає

формою оволодіння світу, натомість не формою особливого світу, саме тому не можна розривати мовну свідомість від мовної картини світу. Мовна картина світу, на переконання вченого, складає семантику мови, яка самостійно формує свідомість, уявлення людини не про саму себе, а про об'єктивний світ, начебто змушуючи людину носити постійно «мовні окуляри», через які вона сприймає в тому чи тому відбитті довкілля [281, с.26]. Освоєння мови передбачає оволодіння мовною картиною світу, мовною свідомістю носіїв мови, що проявляється у способах членування світу, способах номінації і внутрішній формі слова, в лексиці з національно-культурним компонентом значення. Як слушно зауважує Є.М.Белая, по-перше, в мові формується мовна картина світу; по-друге, сама мова виражає і експлікує інші картини світу людини, які через специфічну лексику входять у мову, що привносять у неї риси людини, її культури [50, с.6-7]. Кожна мова має власну мовну картину світу, згідно з якою носій мови організує зміст висловлювання і саме таким чином проявляється специфічне людське сприйняття світу, що зафіксоване в мові.

У мові відбивається сприйняття картини світу конкретною людиною, конкретною мовною особистістю. Мова не може існувати ізольовано від мислення і свідомості людини. Ще у працях В.фон Гумбольдта йшлося про наявність особливого мовного світобачення, нерозривного зв'язку внутрішніх мовних форм і «духу народу»: «мова народу є дух, а дух народу є його мовою» [181, с.68]. За вченим, світобачення, образ світу, картина світу – це концепт об'єктивної реальності, елементами якої є людина; це те, що термінологічно прийнято називати концептуальною картиною світу, яка є об'ємніше за мовну картину світу, натомість обидві вони є взаємозумовленими [181, с.68].

Картина світу була об'єктом досліджень багатьох учених, зокрема ними досліджувалася концептуальна картина світу (Б.О.Серебренніков та ін.), наївна картина світу (С.Г.Воркачов та ін.), мовна картина світу (Є.М.Белая, С.Г.Воркачов, Г.В.Колшанський, Є.С.Кубрякова, В.А.Маслова,

В.І.Постовалова, С.І.Потапенко, Б.О.Серебрєнніков, М.Х.Шхапацева та ін.), ціннісна картина світу (В.І.Карасик та ін.), національно-мовна картина світу (О.О.Залєвська, В.І.Кононенко, А.О.Мельникова та ін.). Зазначимо, що Б.О.Серебрєнніков виокремлює дві картини світу – концептуальну й мовну, оскільки для вченого мова й мислення не ототожнюються [495, с.5-6]. Концептуальна картина світу, за словами науковця, є більш ємною за рахунок позавербального мислення і є основою мовної картини світу, що виконує дві функції: 1) позначення основних елементів концептуальної картини світу; 2) експлікація засобами мови концептуальної картини світу. Специфіка мовної картини світу полягає в тому, що вона «вбудована» в концептуальну картину.

Поняття «мовна картина світу» як відображення картини світу було введено в науковий обіг Г.А.Брутян [107], яке науковець розуміє як знання, закріплене в словах і слововживаннях конкретних розмовних мов [108, с.56]. У науковій літературі існують різні думки щодо визначення феномена «мовна картина світу». Так, на погляд М.Х. Шхапацевої, мовна картина світу є своєрідною матеріальною формою, у якій картина світу закріплюється і реалізується; це сукупність знань про світ, що відображена в лексиці, граматиці, фразеології; значення мови формують єдину систему поглядів, що є «колективною філософією», якої дотримуються усі носії певної мови як обов'язкової. Саме тому, за словами автора, індивіду необхідно засвоїти, привласнити досвід певного суспільства, досягнення духовної і матеріальної культури, навчитися користуватися ними [778]. С.Г.Воркачов розуміє мовну картину світу як вироблене багатовіковим досвідом народу і реалізоване засобами мовних номінацій зображення усього наявного як цілісного і багатоаспектного світу, який за своєю будовою і осмисленими мовою зв'язками своїх частин представляє, по-перше, людину, її матеріальну і духовну життєдіяльність, і, по-друге, все те, що її оточує: простір і час, живу і неживу природу, соціум [136, с.66]. Учені (Ю.Д.Апрєсян, Н.Д.Арутюнова, В.Н.Тєлія, Н.В.Черемісіна та ін.) визначають мовну картину світу як виражену за допомогою мовних засобів системно упорядковану, соціально значущу модель

знаків, що передає інформацію про довкілля. О.М.Леонт'єв зауважував, що існує особливий «п'ятий квазивимір, у якому подана людині її довколишня дійсність: це «сміслові поле», система значень» [346, с.8]. Отже, картина світу – це система образів. Значення мови полягає не лише в переданні повідомлення, але й насамперед у внутрішній організації того, що підлягає повідомленню. Виникає начебто «простір значень» (за термінологією О.М.Леонт'єва), тобто закріплені в мові знання про світ, у який влітається національно-культурний досвід конкретного мовного осередку. Таким чином формується світ мовців, тобто мовна картина світу як сукупність знань про світ, що відбиваються в лексиці, фразеології, граматиці [346, с.13].

В.А.Маслова вважає, що термін «мовна картина світу» є метафорою, бо в реальності специфічні особливості національної мови, в яких зафіксований унікальний суспільно-історичний досвід певного національного товариства людей створюють для носіїв цієї мови не якусь неповторну картину світу, що різниться від об'єктивно наявної, а лише специфічне забарвлення цього світу, зумовлену національною значущістю предметів, явищ, процесів, вибіркового ставлення до них, що породжуються специфікою діяльності, образу життя і національною культурою певного народу [382, с.89]. У кожного індивіда кожної конкретно-історичної епохи є своя власна картина світу, єдина й неповторна, як і все живе. Вона синтезується ним у результаті його безпосередніх контактів зі світом, із наявного матеріалу культури, в якій знаходяться всі відомі зразки і варіанти картин світу на базі інтуїції про світ, що пробуджуються в людині під впливом культури чи актів життєдіяльності [495, с.58]. Під мовною картиною світу В.А.Маслова розуміє ті предмети, явища і процеси, які жорстко закріплені і зберігаються тривалий час у мовних соціально-типових значеннях, а також зв'язки і відношення між предметами і явищами, зафіксовані в узагальненому й абстрагованому вигляді в синтаксисі мови і широко представлені в текстах усіх типів [383, с.82]. Будь-яка мова живе у

формі текстів, тому текст вчена розглядає як форму існування людської культури [383, с.82].

Мовна картина світу, за словами З.І.Резанової, це картина світу, що формується засобами природної мови як певного типу семіотичних систем, саме мовна картина світу презентує глобальний образ світу, оскільки природна мова є універсальною семіотичною системою, що опосередковує дії інших семіотичних систем. Усі картини світу фокусуються і проявляються в індивідуальній свідомості, граничним елементом на шкалі суб'єктів мовної картини світу є індивід, що виражає, втілює у своїй мовленнєвій практиці один із варіантів і специфічно мовного, і національно мовного, культурно і соціально відособленого мовного світомоделювання [480,с.31]. Мовна картина світу фіксує осмислення і розуміння світу конкретним етнічним колективом на певному етапі його розвитку за допомогою мовних засобів. Образ людини в мовній картині світу є концентрованим утіленням сутності тих уявлень про людину, які об'єктивовані всією системою семантичних одиниць, структур і правил тієї чи тієї мови, оскільки, за словами Г.О.Золотової, людина є «центральною фігурою мови і як мовець, і як діяч світу, про який вона веде мову» [241, с.5].

В.І.Карасик акцентує увагу на тому, що у структурі мовної особистості особливе місце посідають цінності, як найбільш фундаментальні характеристики культури, вищі орієнтири поведінки. Вчена розглядає ціннісну модель картини світу, що виступає як мовна картина світу [263]. Учена виокремлює такі її ознаки: 1) містить загальнолюдську й етнокультурну частини; 2) реконструюється у вигляді взаємопов'язаних оцінних суджень, що співвідносяться із загальноприйнятими кодексами і типовими фольклорними й відомими літературними сюжетами; 3) наявність ціннісних доміант, сукупність яких утворює певний тип культури, що підтримується і зберігається в мові; 4) існують як у колективній, так і в індивідуальній свідомості [263, с.5].

В.І.Кононенко слушно зауважує, що мовна картина світу не лише поширює свій вплив на сприймання окремих фрагментів дійсності — на основні вираження ставлення до природи, живих істот, людини, зрештою, до самого себе, складається система світобачення, своєрідна модель, у яку вписується все довкілля [288, с.16]. У цій системі зберігаються первинні уявлення наших пращурів, і нові погляди, зумовлені подальшою концептуалізацією світу і національно орієнтовані поняттєві й емотивні цінності. Учений виокремлює ще й національно-мовну картину світу, яка тією чи тією мірою «спроектована» на всі рівні мовної системи, однак розбіжності, за словами В.І.Кононенка, між відтворенням дійсності в різних мовах особливо помітні в лексиці. Національну специфіку мови відбивають передусім слова історико-культурного, етнологічного характеру, в яких простежується власний шлях розвитку народу, його традиційні форми життя [288, с.18].

Усвідомлення мовною особистістю картини світу, на думку В.І.Кононенка, є її інтерпретацією з опорою на психолінгвістичні чинники, що, з одного боку, мають у зародку колективне підсвідоме, архетипне, а з іншого – покладаються на систему вироблених у певному соціумі на ґрунті рідної мови уявлень [288, с.45]. На переконання вченого, засобами національної мови створюється система понять, на ґрунті якої формується лінгвістична «картина світу», тобто виражена в мовних категоріях сукупність уявлень і суджень про позамовну дійсність. У процесі оволодіння національно-мовним арсеналом, що відтворює спосіб життя, свідомість українців, розвивається національна самосвідомість [288, с.45]. Водночас, зауважує В.І.Кононенко, очевидним стає положення щодо різних рівнів реалізації мовної інтерпретації світу: у вигляді лексикону, що дає змогу співвіднести позначення зі смислом відповідного референта, через нього — із концептом у його образно-асоціативних зв'язках; у вигляді семантичних систем глибинного характеру, із властивими їм категорійними ознаками, що передбачають можливість введення в класифікацію нових явищ і знань про

них. Показовим щодо дії класифікаційного принципу в мовному освоєнні світу є входження в широкий обіг нових понять і суджень, зафіксованих у вербальних формах і значеннях [288, с.45]. Учений зауважує, що в колі спілкування мовних особистостей, зрештою, виявляються компетенційні можливості кожної з них і водночас встановлюється той міжособистісний паритет, який певною мірою нівелює ступінь лінгвокультурної здібності кожного мовця. Відбувається процес «притирання» одного мовця до іншого з одночасним «підтягуванням» менш компетентного до більш компетентного на умовах дотримання спільності позицій у мовному спілкуванні. Система перепитувань, з одного боку, та орієнтацій на співрозмовника з урахуванням рівня його лінгвістичної культури, з другого, забезпечує належний рівень взаєморозуміння [288, с.45].

За словами В.І.Кононенка, вивчення традицій, звичаїв, вірувань народу стає неодмінною умовою оволодіння українською мовою. У коло національно зорієнтованої лексики, що складає основу етнолінгвістичних спостережень, входять тематичні групи слів, що відбивають умови життя, особливості світобачення й світосприймання українців, відтворюють загальну картину їхніх поведінкових стереотипів [286, с.48]. Невичерпною скарбницею етномовних елементів виступає усна народна творчість: «цей багатоярусний різноманітний і неоднаковий за своїм естетичним рівнем матеріал включає настільки великий шар українського лексикону, настільки насичений етнологічними відомостями, що його, бодай, часткове використання педагогами відкриває перспективи нового бачення цих незліченних багатств» [286, с.49]. Ці погляди поділяв і Л.М.Мурзін, який уважав, що кожна мова створює свій власний ментальний світ, який диктує мовцям певний спосіб світосприймання. Ментально-семіотичний світ мови не відображає позамовну дійсність: образи, концепти, міфології, що створюються мовою, членування нею категорій простору і часу можуть суттєво відрізнятись від логічно перевірених, але саме на них спирається людина у повсякденному

житті. Особливої уваги заслуговують фольклорні тексти, що об'єднують у собі слово, ритм і дію [400, с.108-112].

Отже, мовна картина світу визначає норми поведінки, ставлення людини до світу, відображає певний спосіб сприйняття й організації (концептуалізації) світу. Значення, що виражаються в ньому, складаються в певну єдину систему поглядів, колективну філософію, що є обов'язковою для кожного носія мови.

Структурним елементом мовної картини світу, що формується в результаті діяльності людини, є концепт. Спочатку слово «концепт» вживалось у філософії середніх віків. У лінгвістиці цей термін з'явився в 70-х роках ХХ століття в перекладах робіт з англійського і визначався вченими по-різному «сопсерт» як «поняття», «смысловий елемент». У перекладі з латинського воно означає «думка, уявлення, поняття». У свідомості людини концепт формується з безпосереднього емпіричного досвіду (сприйняття світу органами відчуттів), предметній діяльності людини, мисленнєвих операцій з іншими вже наявними у свідомості концептами, мовного спілкування і самостійного пізнання мовних одиниць. На думку О.С.Кубрякової, «концепт – це частина цілого, що несе на собі відбиток системи в цілому», а також «концепт – мікромодель культури, а культура – мікромодель концепта. Концепт породжує культуру і породжується нею» [313, с.14]. Поняття концепту відповідає уявленню про ті змісти, якими оперує людина у процесах мислення і які відображають зміст досвіду та знання, зміст результатів усієї людської діяльності і пізнання світу у вигляді деяких квантів знання [306, с.90]. До концептів, за словами вченої, залучаються уявлення, образи, поняття. В.І.Карасик звертає увагу на те, що у змістовій характеристиці дефініції «мовна особистість» одним із чинників обов'язково виступають концепти та типи дискурсу; «моделюючи концепти, ми виявляємо характеристики мовних особистостей та типів дискурсу; виділяючи типи дискурсу, встановлюємо характеристики особистостей та визначаємо концепти, які організують дискурс [263, с.6]. За науковцем,

концепт - це первісне культурне утворення, вираження об'єктивного змісту слів, що мають смисл і тому транслюються в різні сфери буття людини, зокрема переважно понятійного (наука), образного (мистецтво) і діяльнісного (повсякденне життя) освоєння світу [263, с.3]. Існує три підходи до розуміння концепту:

1) розглядає культуру як сукупність взаємопов'язаних концептів, тобто концепт – основний елемент культури в ментальному світі людини (Ю.С.Степанов) [548, с.41];

2) єдиним способом формування концепту є семантика (Н.Д.Арутюнова) [24];

3) концепт не виникає безпосередньо із значення слова, а є результатом зіткнення значення з національним і особистісним досвідом носія мови. Концепт виступає посередником між словом і реальністю (О.С.Кубрякова) [313; 314].

Концепти, на думку В.А.Маслової, є «ментальним утворенням, що заміщають у процесі думки безліч однорідних об'єктів» [382, с.8]. Концепт – це структурний елемент мовної картини світу, що утримує увесь потенціал значення слова і включає комплекс асоціативних приростків, які реалізуються в мовленні при певному наборі слів у контексті. Концепт має складну структуру: з одного боку, в нього входить те, що є змістом поняття, з іншого, - те, що робить концепт явищем культури. Він містить компоненти, які є елементами різних культурних епох і належать різним історичним верствам, що відрізняються часом утворення, походженням і семантикою (О.С.Пархомова). У цьому аспекті заслуговує погляд С.Г.Воркачова, який під концептом розуміє «культурно маркований вербалізований зміст, представлений в аспекті вираження своїх мовних реалізацій, які утворюють відповідну лексико-семантичну парадигму. План змісту концепту включає як мінімум два ряди семантичних ознак. По-перше, це семи, спільні для всіх його мовних реалізацій, що «скріплюють» лексико-семантичну парадигму й утворюють його понятійну або прототипну основу. По-друге, це семантичні

ознаки, відзначені лінгвокультурною, етносемантичною специфікою і пов'язані з ментальністю носіїв мови або з ментальністю національної мовної особистості» [137, с.51]. Автор співвідносить етнокультурну авторизацію семантичних одиниць з національно-мовною особистістю.

Ю.С.Степанов вважає, що сукупність концептів і відносин між ними характеризує культуру, при цьому зауважує, що кожний культурний концепт співвідноситься з власною «концептуалізованою сферою, де поєднуються, синонімізуються слова і речі, міфологеми й ритуали... які виражаються як у слові, так і в образі чи матеріальному предметі» [548, с.68]. Цю саму думку підтримує В.Н.Манакін, за словами якого концепти складають частину когнітивної пам'яті слів, пов'язують смислові характеристики мовного знака із системою традицій і духовних цінностей народу [378, с.14]. Концепт, за словами А.П.Бабушкіна, є будь-якою дискретною змістовою одиницею колективної свідомості, що відображає предмет реального чи ідеального світу і зберігається в національній пам'яті носіїв мови у вербальному вигляді [36, с.51].

З психологічного погляду, концепт визначає Д.С.Ліхачов, який розуміє його як заміник поняття (значення) в індивідуальній і колективній свідомості носіїв мови. Концепт, за словами вченого, є «результатом зіткнення словникового значення слова з особистим і народним досвідом людини» [357, с.4]. Будь-яка людина є «концептоносієм»; мовленнєва діяльність індивіда визначається концептосферами, під якими розуміють потенції, що відкриваються як у словниковому запасі окремої людини, так і всієї мови загалом [357, с.5].

О.Т.Хроленко розглядає концепти як ідеальні, що кодуються у свідомості одиницями універсального предметного коду, в основі яких лежить індивідуальні чуттєві образи, що формуються на базі особистого чуттєвого досвіду особистості [638, с.56]. Учений звертає увагу на той факт, що концепт, на відміну від поняття, немає чіткої структури, жорсткої послідовності і взаєморозташування шарів. О.Т.Хроленко поділяє концепти

за змістом на шість груп: 1) уявлення (мисленнєва картинка: наприклад, яблуко – кислий, червоний, холод тощо), 2) схема – концепт (схематичний образ людини і т.ін.), 3) поняття – концепт, що складається із найбільш загальних, істотних ознак предмета чи явища, результат із раціонального відображення і осмислення (квадрат, прямокутник з рівними боками), 4) фрейм – мислимий у цілісності його складових частин багатокomпонентний концепт, об’ємне уявлення, деяка сукупність (магазин, стадіон, лікарня), 5) сценарій – послідовність епізодів у часі (відвідування ресторану, поїздка в інше місто, екскурсія), 6) гештальт – комплексна, цілісна, функціональна структура, що впорядковує розмаїття окремих явищ у свідомості (школа, любов тощо) [638, с.56-57]. Як бачимо, концепти реалізуються насамперед за допомогою лексем.

Дотично презентованого дослідження розглянемо поняття «дитяча мовленнєва картина світу». Специфічною особливістю дитячої картини світу є те, що вона має не понятійну, а візуальну представленість і реалізується в образно-дієвих моделях. За словами В.В.Абраменкової, це пов’язано з переважанням у дітей дошкільного віку «емоційного мислення», що має наочно-дієвий і наочно-образний характер [2, с. 12]. За вченою, структуру дитячої картини світу становлять такі складові: а) «горизонтальна площина» уявлень про світ дорослих; б) «похила площина» уявлень про однолітків («рівня»); в) «панорамна площина» уявлень про природне й рукотворне довкілля; г) «екранна площина», що формується інформаційним середовищем. Усі названі «площини» дитячої картини світу, як зауважує В.В.Абраменкова, пронизує «вертикальна площина» уявлень про добро і зло, що відображують індивідуальні відмінності у виборі дітьми позитивного, негативного чи змішаного типу моральних еталонів і моделей [2, с. 13]. Учена зазначає, що в індивідуальному вираженні дитячої творчості чітко проступають соціогенетичні інваріанти рідної культури [1, с. 51]. Автор наголошує на тому, що дитяча картина світу відображає шари різної давнини,

залучаючись до яких дитина вступає до зони різних логік, моральних норм і мов рідної культури [2, с. 9 -10].

Як слушно зауважує Л.П.Боть, дитячий вік – це пора створення власної особистості, що виявляється у форсуванні її субкультури. На цей період припадає й найвища словотворча активність. Психологічний механізм цього явища полягає у дозріванні дитячих вражень, найбільш яскравих і неопосередкованих, в образи слів, висловів, фразеологічних зворотів упродовж усього наступного життя. Дитяче тлумачення світу є практично незбагненим для дорослого, тому що дитина сприймає і запам'ятовує світ дещо інакше, її мовлення містить різноманітні оригінальні новоутворення, невідомі кодифікованій мові дорослих. Вигадані, новостворені малюками слова мають достатню цінність не лише тоді, коли вони комусь подобаються, а тоді, коли вони створені для більш виразного самоусвідомлення – тобто для себе самого [104, с.4].

Дитина – це особливий тип мовленнєвої особистості, який «формує свій особливий погляд на світ і на себе в цьому світі. Образ світу, відбитий у мовленні дитини, здебільшого відрізняється від «картини світу» дорослих носіїв мовної свідомості, що пояснюється властивостями мислення дітей, своєрідністю їхнього світовідчуття і світосприймання» [600, с.316-317]. На відміну від дорослого, дитина вільно експериментує з мовним матеріалом, відчуває сховану енергію слова, яка є в нормативному словнику; діти шукають смисли рідної мови, при цьому роблять його живим і предметним, пластичним, таким, що вбирає всі можливі відтінки значень (В.В.Абраменкова, К.І.Чуковський). У мовній картині світу важливим є аналіз лексики, в якій відображується конкретно-історична картина світу певного народу, тому в дитини, котра засвоює мову, формується і відповідний тип світобачення.

Як бачимо, мовна картина світу формується в процесі опанування особистістю рідної мови за допомогою внутрішнього лексикону – своєрідної системи запасу засвоєних індивідом слів разом з їх зв'язками і граматичними

значеннями. Як зауважують науковці (Н.Є.Веракса, О.М.Дьяченко), провідну роль у свідомості дошкільників відіграють символічні структури, з огляду на це побудова дитячої картини світу відбувається як усвідомлення дитиною особистісно-сміслових відношень шляхом їх символізації в матеріалі образних культурних форм (сенсорні еталони, моделі предметів, дій, поведінки) [202, с. 77-86].

Однією з важливих складових дитячої субкультури є наявність власної мови спілкування між дітьми, яка відрізняється особливим синтаксичним та лексичним устроєм, образністю. В.Т.Кудрявцев наголошує на тому, що діти роблять мову більш живою і предметною, пластичною і гнучкою, «реконструюють усе багатство можливих відтінків слова, розкріпачують творчу силу мови» [316, с.116]. Конструювання дитиною слова, яке не має синоніма в нормативній мові С.Н.Цейтлін називає сукупним явищем «власне словоскладання». В іншій ситуації, коли дитині відома мовно-нормативна назва речі, проте слово нею використовується неточно, його звукова оболонка більшою чи меншою мірою перебудовується, вчена пропонує закріпити назву видозміна слів нормативної мови [641]. На переконання Г.А.Черьомухіної, явище «власне дитячої» словотвірної номінації свідчить про відмінності «дитячих» форм від «дорослих» і може бути розглянуто як своєрідне й характерне для певного етапу розвитку мовлення [647, с.5]. Учені (Ф.О.Сохін, Т.М.Ушакова та ін..) наголошують на тому, що формування механізмів мовної номінації, їх реалізація і розвиток у «дитячих» найменуваннях визначається процесами становлення зв'язків мовно-рефлекторного походження і на їх основі – генералізації можуть бути педагогічно керовані й розвинені [542; 606]. За Ф.О.Сохіним, на оволодіння словотвірними категоріями рідного мовлення впливають процеси інтуїтивного аналізу фактів почутого мовлення й пов'язаних із ними екстралінгвальних відношень, формування на цих засадах мовних узагальнень, їх абстрагування й генералізації [541]. Науковці (О.Й.Негневицька, О.М.Шахнарович) наголошують на тому, що

орієнтованість дитини на звукову форму морфеми і «приписування» морфеми мотивованого значення приводять її до важливого висновку: аналогічні явища позначаються аналогічним способом [408, с.42]. Саме в цьому вчені вбачають причину появи численних неологізмів – це ті слова, які дитина ніколи не чула від дорослих, проте які утворені в певній відповідності до узагальнених уявлень про «роботу» того чи того словотвірного елемента.

На твердження вчених (Т.М.Ушакова, С.Н.Цейтлін, К.І.Чуковський), оригінальні, не імітовані словоформи дітей дошкільного віку є здебільшого видозмінами «дорослих» словоформ. Випадки, коли дитина винаходить зовсім нові звучання, є відносно рідкісними. Ці аналітичні процеси, за словами Т.М.Ушакової, виявляються в тому, що більшість з них у дитячому словотворенні можна зрозуміти як результат розчленування деяких вихідних словоформ. Найяскравіше виступають аналітичні процеси шляхом появи в дитячому мовленні слів, які можна було б назвати «уламками», оскільки вони мають вигляд шматочків тих слів, які вживаються (пах – запах); таке саме явище виявляється й у вживанні складних слів (ракетовіз) [606]. Акт розчленування мовлення, яке чує дитина, може бути досить легко і природно зрозумілим з позицій динамічних тимчасових нервових зв'язків (Є.І.Бойко). Динамічні зв'язки утворюються у процесі взаємодії подразників із спільними елементами. Однокореневі слова... з різними префіксами чи суфіксами є з фізіологічного погляду саме такими звуковими сигналами, які містять елементи, що повторюються. Тоді, зауважує Т.М.Ушакова, відповідно до теорії, у їх взаємодії мають спеціалізуватися їх частини (суфікси, префікси, корені, закінчення), які збігаються чи різняться. На прикладі «слів-уламків» легко простежити шлях вичленення кореневих елементів слів (насюди, засюди), це спостерігається і в дитячих дієсловних неологізмах (вставаю, малюваю). Поряд із процесами, які забезпечують розчленування, аналіз мовленнєвого потоку, в словотворенні можна припустити участь механізмів протилежної дії: механізмів синтезу й об'єднання окремих мовленнєвих елементів [606, с.62-71]. Таке явище К.І.Чуковський назвав «схрещуванням»

слів: мапін (мамин і папин), жукашечка (жук і букашечка), волосітка (сітка для волосся). За словами К.І.Чуковського, дитина вважає, що вона хоч якоюсь мірою створює нашу мову, змінює її граматичну будову, її словниковий склад. Дитина, сама знаючи про це, водночас спрямовує всі свої зусилля на те, щоб шляхом аналогій засвоїти створене багатьма поколіннями дорослих мовне багатство. Натомість використовує вона ці аналогії з такою майстерністю, з такою чутливістю до сенсу і значення тих елементів, з яких складається слово, що не можна не захоплюватися чудовою силою її кмітливості, уваги й пам'яті, яка виступає в цій важкій повсякденній праці. Витончений відтінок кожної граматичної форми впізнається дитиною відразу, а якщо їй знадобиться створити (чи відтворити в своїй пам'яті) певне слово, вона вживає саме той суфікс, саме те закінчення, які за потаємним законом рідної мови є необхідними саме для цього відтінку слова, що передає потрібну думку чи образ [653, с. 347-348]. Процес оволодіння мовленням здійснюється найшвидшими темпами саме у віці від двох до п'яти. Саме в цей період, на переконання К.І.Чуковського, у мозкові дитини відбувається найінтенсивніше вироблення генералізації граматичних відношень. Механізм цього вироблення настільки доцільний і розумовий, що мимоволі назвеш «геніальним лінгвістом» того малюка, розум якого впродовж такого короткого часу систематизує стільки граматичних схем... [653, с.349; 353].

За К.І.Чуковським, чимало неологізмів дитини свідчать лише про її нездатність засвоїти на перших порах ті чи ті відхилення від норм граматики, що властиві загальноприйнятому мовленню. Будь-який «створений» дитиною вислів, який є для нас самобутнім, виник, по суті, лише тому, що дитина надто прямолінійно застосовує до слів ці норми, не здогадуючись про якісь виключення [653, с.351]. Якщо дитині непомітна пряма відповідність між функцією предмета і його назвою, вона виправляє назву, наголошуючи в цьому слові на тій єдиній функції предмета, яку він встигнув роздивитись (молоток – колоток; міліціонер – вулиціонер) [653, с.356]. Майже всі виправлення, що вносяться дитиною в «доросле» мовлення, полягає саме в

тому, що вона висуває на перше місце динаміку (копатка – те, чим копають), хоча таких словоутворень не так і багато. Здебільшого діти тяжіють до дієслів, що існують у «дорослій» мові (годинники годинникають; відскорлупай мені яйце, намакаронитись). Кожне нове покоління дітей створює розмаїття подібних дієслів, не помічаючи свого мовного новаторства. Дитина тонко відчуває родові закінчення слів (вона черепаха, він – черепах); із-поміж дитячих займенників особливою своєрідністю відрізняються присвійні (ти чейная мама? Це хтойная шляпа?) [653, с.363-364; 416].

С.Н.Цейтлін наголошує на існуванні так званого «допродуктивного» етапу засвоєння мови, що відповідає другому року життя, де слова і словоформи не конструюються, а використовуються як цілісні утворення, що витягаються із мовленнєвого інпуту. Лише на порозі другого і третього року життя у свідомості дитини починають формуватися словозмінювальні парадигми як такі, тобто певна сітка відношень між словоформами відірвано від їх конкретної лексичної репрезентації. Саме з цього моменту можна говорити про появу етапу продуктивності відповідно до морфологічного компонента мовної системи, що формується [642, с. 238]. Дитина виявляється в ситуації самостійно конструювати словоформи, спираючись на встановлені нею правила переходу від однієї словоформи до іншої. Ці перші правила досягаються нею на основі відпрацювання отриманого мовленнєвого інпуту, вони їй схожі, й водночас не схожі на правила, якими керуються дорослі носії мови. Насамперед дитиною помічаються словозмінювальні афікси як маркери певних значень. Якщо відповідна мовна одиниця «дорослої» мови побудована не за загальним, а окремим, лексико спеціалізованим правилом, то виникає словозмінювальна: дитина говорить «котьонки» замість «котят». По мірі накопичення мовленнєвого досвіду сверхгенералізації з часом зникають. Цьому сприяє постійна конкуренція в мовній свідомості дитини створених нею мовленнєвих інновацій із правильними формами, які дитина продовжує сприймати й оцінювати, вдосконалюючи таким чином свою індивідуальну мовну систему [642, с. 239]. Для створення мовленнєвого неологізму, на

твердження Л.В.Сахарного, мовець використовує словотвірну модель, яка в його мовленні і в мовленні носіїв мови є найбільш продуктивною і частотною. Вживаючи похідні слова, носій мови не пам'ятає їх похідність, мотивація виникає в тому випадку, коли ці слова мають міцні смислові значення з певним контекстом. У тих випадках, коли похідне слово не має стійких контекстуальних зв'язків, на перший план виступає мотивувальна семантика, яка є ґрунтом внутрішньої форми слова [510]. Дитячу словотворчість, дійсно, можна вважати зразками народної етимології (зокрема, нісенітницями, перевертнями - особливі мовні мікро-форми, в яких вивертається нормативна словоформа, явище, очевидне стає неймовірним, проблематизується загальноприйняті уявлення). У своїх словотворчих досвідах дитина фіксує резервний потенціал рідної мови, (К.І. Чуковський).

Отже, та обставина, що в дітей в певний період їхнього душевного росту зовсім зникає будь-яка здібність і схильність до словотворчості, означає успішне завершення процесів, за допомогою яких дитина оволодіває рідною мовою. Майже всі діти одним і тим самим шляхом оволодівають живим народним мовленням: іменники заміняють дієсловами, подвоюють перші склади, викидають важкі приголосні, борються з метафоричним мовленням. Лексика малих дітей пов'язана з тією побутовою обстановкою, в якій їм живеться. Таке явище словотворення є закономірним і природним віковим етапом формування мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку, яка сміливо експериментує зі словом, звуком, водночас породжуючи словесну творчість, яка є проявом не копіювання образів, явищ реального довкілля, а результатом діяльності й власного особистісного досвіду в їх поєднанні.

Відтак, дитячу мовленнєву картину світу визначаємо як знання, які віддзеркалюють інформацію про довкілля, що виражені різними мовними засобами в лексиці, фразеології, граматиці, творах усної народної творчості; у створенні «індивідуальної мови» дітей.

3.3.3. Мовленнєва активність як чинник ефективного формування мовленнєвої особистості дитини. Проблема мовленнєвої активності дітей

дошкільного віку вивчалась у вітчизняній лінгводидактиці в різних аспектах: навчання мови, розвитку рідного мовлення та формування культури мовлення і спілкування дітей дошкільного віку (О.П.Аматьєва, А.М.Богущ, С.К.Хаджирадєва та ін.), розвиток мовленнєвої діяльності (А.М.Богущ, Н.В.Гавриш, Н.В.Горбунова, Л.О.Калмикова, К.Л.Крутій, Т.О.Піроженко, Ф.О.Сохін) та ін.. Насамперед з'ясуємо сутність поняття «активність».

Учені досліджують активність людини у різних аспектах: філософському (вивчає переважно форми зовнішнього прояву людської активності), психологічному (досліджує активність на особистісному рівні), педагогічному (вивчає активність з позиції її ролі в навчанні, тобто пізнавальну активність), психолінгвістичному (розглядає процеси мовленнєвої і мисленнєвої активності), лінгводидактичному (досліджує мовленнєву активність), фізіологічному (вивчає біологічні чинники розвитку людської активності). Науковці розрізняють активність особистості як істоту біологічну й соціальну: біологічна активність, на переконання І.П. Павлова, є вродженою, забезпечує пристосування організму до довкілля, виступає найважливішою передумовою розвитку активності особистості. Соціальна ж активність визначається як ініціативність, діловитість, творче ставлення до різних боків життя суспільства, вона не є вродженою, а може змінюватися зі змінами особистості й того середовища, в якому вона розвивається, що дозволяє цілеспрямовано формувати активність особистості [428].

За словниковими джерелами, активність особистості – це здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею довкілля й самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної і духовної культури. Активність особистості проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні. Інтегральна характеристика активності особистості – активна життєва позиція людини, яка виявляється в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічному налаштуванні на діяльність [169, с.25]. Активність – це процесуальний бік, передумовою якої є

більш глибокі психічні утворення: енергійність, темп, особливості ментальності [188].

А.Ф.Лазурський виокремив провідну сутнісну характеристику активності, а саме її належність суб'єкту. Учений визначає активність людини як її ставлення до довкілля, яке, у свою чергу, є мірою стійкості суб'єкта до впливу зовнішнього середовища і відповідно мірою впливу на середовище [328]. За К.О.Абульхановою, активність є способом самовираження і самоздійснення людини, за яким забезпечується чи зберігається її суб'єктність. Водночас активність виступає як індивідуально-типологічна, функціональна якість особистості, що вирішує суперечності, які виникають на життєвому шляху [3]. У дослідженнях вітчизняних учених (О.В.Запорожець, О.О.Леонтьєв, А.М.Петровський) активність дитини розглядається як необхідний чинник її розвитку. При цьому активність має різноманітні форми, види, спрямованість і ступінь вираження. Л.С.Виготський розрізняє внутрішню та зовнішню активність. Специфічною ознакою зовнішньої (моторної) активності є те, що дитина перебуває в русі. 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.

Науковці (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, Л.І.Божович, О.М.Леонтьєв, О.О.Люблінська, В.А.Петровський, С.Л.Рубінштейн та ін.) вважають, що діяльність нерозривно пов'язаною з активністю, поза діяльністю активність людини втрачає сенс подальшого розвитку. Так, В.А.Петровський розуміє активність як сукупність зумовлених індивідом моментів руху, що забезпечують становлення, реалізацію, розвиток і змінювання діяльності. [444]. За С.Л.Рубінштейном, активність є посередником між діями особистості й вимогами суспільства, характеристикою взаємодії систем чи явищ, що розкривають їх здатність до саморуху, самозміни, саморозвитку.

Учені виокремлюють такі провідні позиції означеного положення: 1) активність є властивістю, що проявляється на всіх рівнях матерії; 2) активність і реактивність співвідносяться один з одним передусім як дві форми руху: саморух (активність) і не саморух (реактивність); 3) активність є життєдіяльність (діяльність, поведінка, спілкування є формами прояву активності суб'єкта); 4) активність є основним джерелом і способом існування, прояву й розвитку людини як суб'єкта; 5) людина активна завжди, починаючи з моменту внутріутробного розвитку [109]. За словами Т.М.Дрідзе, діяльність – це усвідомлена, мотивована, предметна і цілеспрямована соціально регламентована активність, що опосередковує всі зв'язки людини з її природним і соціокультурним оточенням. Природною властивістю людини, на думку вченої, є активність (усвідомлена, малоусвідомлена й неусвідомлена). Усвідомлена активність виступає як діяльність. А неусвідомлена й малоусвідомлена активність виступає як поведінка [197, с.25]. І.О.Румянцева також наголошує на тому, що діяльність є формою активності людини, спрямована на пізнання і творче перетворення світу й самого себе, взаємодія із цим світом і довколишніми [501, с.6]. Активність – це результат процесу актуалізації значень, смислів, мотивів; це розгортання сил індивіда відповідно до законів природи, її закономірностей, це готовність через діяльність вносити певні зміни в неї; діяльність і активність перебувають у діалектичному взаємозв'язку; діяльність становить змістовий бік активності, має мету, засоби її досягнення, результат; з іншого боку, діяльність надає активності доцільності та сприяє виробленню певної позиції [188]. В.З. Коган визначає 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 [277]. Отже, активність тісно взаємопов'язана з діяльністю. Водночас зауважимо, що деякі вчені (М.О.Данилов та ін.) розуміють активність як

людську рису, якість: активність повинна розглядатись як прикмета людини, а не лише пов'язуватись із засвоєнням нею знань [189].

Учені (К.А.Абульханова-Славська, А.В.Брушлинський, М.М.Поддьяков, С.Л.Рубінштейн, С.Д.Смирнов, Е.С.Субботський та ін.) визначають джерело розвитку пізнавальної активності як пізнавальну потребу. Активність пізнавальна – це властивість особистості учня, яка проявляється в його позитивному ставленні до змісту і процесу навчання, ефективному оволодінні знаннями і способами діяльності за оптимальний час, у мобілізації морально-вольових зусиль на досягнення навчально-пізнавальної мети [169, с.25]. У навчанні провідну роль відіграє його мотивація, що має різні рівні активності: відтворення (характеризується прагненням дітей зрозуміти, запам'ятати, відтворити знання, оволодіти способами їх застосування за зразком), інтерпретацій (пов'язана з бажанням дитини зрозуміти зміст вивченого, встановити зв'язки між явищами й процесами, оволодіти способами застосування знань у мінливих умовах), творча (передбачає прагнення дитини до теоретичного осмислення знань, самостійного пошуку вирішення проблем, прояву пізнавального інтересу). Пізнавальна активність, на переконання А.М. 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 [80, с.72]. Пізнавальна активність є потужним збуджувачем активності особистості, внаслідок чого особливо інтенсивно протікають усі психічні процеси, а діяльність стає продуктивною [106]. Науковці (Т.В.Ахутіна, І.І.Горєлов, О.О.Залевська, І.О.Зимняя та ін.) наголошують на тому, що мотив, умовна спрямованість на результат складають енергетичну основу активності особистості, її предметність, цілеспрямованість, залежність способу виконання дії від зовнішніх умов [34, с. 26].

А.В.Брушлинський визначив принцип активності суб'єкта, згідно з яким суб'єкт формується, розвивається і проявляється в різних формах і видах своєї активності. При цьому вчений наголошує на тому, що людина

проявляє активність, на відміну від діяльності, починаючи з періоду внутріутробного розвитку [110]. У психології існує три підходи щодо принципу активності: 1) найбільш традиційний, полягає в тому, що в ньому досліджується залежність пізнання світу людиною від різного роду цінностей, настанов, потреб, емоцій і минулого досвіду, які визначають вибірковість і спрямованість діяльності суб'єкта; 2) другий підхід є антиподом різних уявлень про поведінку, засновану на принципі активності (Н.О.Бернштейн, П.Я.Гальперін, О.М.Леонтьєв); 3) третій підхід розкриває активність як саморух діяльності [29, с.102-105]. Активність учнів у навчанні – дидактичний принцип, що вимагала від педагога такої організації процесу навчання, яка сприяє вихованню в них ініціативності й самостійності, міцному і глибокому засвоєнню знань, виробленню необхідних умінь і навичок, розвитку в них спостережливості, мислення й мови, пам'яті й творчої уяви [169, с.25].

А.М. Богуш наголошує на тому, що в процесі навчання дітей дошкільного віку рідної мови, розвитку мовлення вихователі керуються принципом максимальної мовленнєвої активності. Учена визначає мовленнєву активність як наявність у дитини пізнавальних інтересів; відповідність її знань вимогам програми (чи перевищення вимог); сформованість уміння зосереджувати увагу на пропонованому матеріалі та діяти відповідно до вказівок педагога; зацікавленість у розв'язанні загального завдання; наявність потреби відповідати, звертатись із запитаннями, доповнювати відповіді однолітків, виправляти помилки [86, с.137-138].

Т.Ю.Тамбовкіна визначає активність мовленнєво-мисленнєвої діяльності як процес, спрямований на досягнення специфічної мовленнєво-мисленнєвої активності, що здійснюється при збудженні, керуванні й контролі з боку дорослого і сприяє швидкому й успішному досягненню запланованого результату [560, с.36]. Саме тому вважаємо, що формування мовленнєвої активності можливе за наявності потреби в педагогічному стимулюванні пріоритетів дитини щодо спілкування в ситуаціях «дорослий –

дитина», «дитина – дорослий», «дитина – діти»; встановленні позитивного емоційного контакту. Т.І. Науменко наголошує на тому, що мовленнєва активність дітей залежить від тривалості спілкування та зміни видів діяльності, у процесі яких безпосередньо здійснюється спілкування. 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 [405, с. 134].

Активність (пізнавальна, мовленнєва, художня і т.ін.) виступає у двох формах - активації й активізації. Активація – це нейрофізіологічний і психічний процеси підсилення активності організму; що залежить від внутрішніх і зовнішніх чинників, що виступають у процесі взаємодії організму з довкіллям [169, с.25]. Активація в пізнавальній діяльності - це переведення особистості зі стану недіяльності (пасиву) в діяльний стан (актив). Активація мовленнєвої діяльності - це переведення взаємозв'язку говоріння й слухання (сприймання мовлення) із стану їх відсутності в наявний стан (І.О.Зимняя).

Активізація процесу навчання - це вдосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи дітей, яке забезпечує активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність учнів у всіх ланках навчального процесу [169, с.25]. Активізація пізнавальної діяльності - це збільшення питомої ваги активності особи у процесі самої діяльності. Під активізацією мовлення психологи (В.А.Артемов, Л.С.Виготський, І.О.Зимняя, О.О.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн) розуміють переведення складників мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання) на більш високий рівень, що полягає в доповненні їх мовними, якісними змінами. Активізацію мовлення розглядаємо не тільки як результат формування й реалізації мовленнєвої активності в конкретному мовленнєвому акті, а й як процес розвитку мовленнєвих навичок аж до повного оволодіння мовною системою.

Оскільки мовлення обслуговує всі види пізнавальної діяльності, то можна сформулювати відповідну закономірність: чим активнішим є мовлення дитини (запитання, звернення, пояснення, міркування, розмірковування і т.п.), тим ефективнішою буде пізнавальна й мовленнєва діяльність, очевидною її результативність. Отже, мовленнєва активність дітей старшого дошкільного віку виступає рушійним чинником у формування їхньої мовленнєвої особистості.

3.3.4. Вплив розвивального мовленнєвого середовища на формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника.

Середовище – це сукупність природних умов, у яких проходить життєдіяльність якого-небудь організму; це соціально-побутові умови, в яких протікає життя людини; це її оточення, коло, обшар [415, с.180]; це не тільки низка стимулів, на які індивід реагує впродовж усього життя, воно впливає на розвиток особистості і, навпаки, людина змінює і розвиває середовище, оскільки є активною і творчою істотою [151; 381; 649; 663].

Проблему середовища розглядали такі видатні педагоги, як А.С. Макаренко, В. О.Сухомлинський, К. Д.Ушинський, С.М. Шацький та ін.. Учені значну увагу приділяли проблемам організації, використання освітніх можливостей середовища у формуванні особистості. Дж. Д'юї, досліджуючи проблеми вільного виховання дитини та аналізуючи вплив середовища на цей процес, переконував на необхідності створення сприятливих умов для повного вияву індивідуальності дитини та контролю над середовищем як єдиному способі управління освітою дітей [201].

Є.О. Климов визначив структуру «середовища існування та розвитку людини», яку становлять його різні складові: 1) соціально-контактна (власний приклад однолітків та старших за віком людей, які їх оточують, їхня культура, досвід, спосіб життя, діяльність, поведінка; заклади, організації, групи та їх представники, з якими доводиться взаємодіяти та ін.); 2) інформаційна (правила внутрішнього розпорядку, традиції, правила особистої та суспільної

безпеки тощо); 3) соматична (відповідно до психіки людини складає його власне тіло і його стан); 4) предметна (матеріальні умови, фізико-хімічні, біологічні та гігієнічні умови) [271, с. 82-85].

М.О. Черноушек виокремлює такі ознаки середовища: відсутність часових і просторових меж, тобто воно є тлом людського буття; вплив на всі почуття одночасно; містить головну й вторинну інформацію; зв'язок із діяльністю; поряд із фізичними та хімічними особливостями має психологічне й символічне значення [649, с. 57]. Н.І. Волкова під середовищем, яке впливає на формування особистості, розуміє все, що оточує дитину впродовж усього життя: природні чинники (клімат, природні умови та ресурси); сім'я, близьке оточення; соціальні умови існування. За вченою, середовище поділяють на мегасередовище (має інформаційно-світоглядний характер, ототожнюється у свідомості дитини з поняттями космос, планета); макросередовище (ототожнюється з поняттями етнос, суспільство, країна, держава); мезосередовище (ототожнюється з уявленням про своє місто, село, рідний край, засоби масової інформації, приналежність до певної субкультури); мікросередовище (безпосереднє оточення індивіда: сім'я, клас, школа, компанія, сусіди, ровесники, громадські, приватні, державні організації) [135, с. 41].

Отже, в зазначеному контексті важливо відзначити, що середовище – це соціальний світ (соціум), який оточує людину, та включає суспільні (матеріальні та духовні) умови становлення, існування, розвитку та діяльності людей, що тісно пов'язані із суспільними відношеннями, до яких ці люди включені. Вплив середовища на людину не однобічний: людина послідовно діє в системах «середовище – людина», «людина – середовище». Означена взаємодія зумовлює і розвиток усіх психічних процесів і функцій людини, які пов'язані з середовищем.

Оскільки предметом дослідження є мовленнєва діяльність дітей старшого дошкільного віку, то увага передусім звернена на мовленнєве середовище, яке А.М.Богуш визначає як сукупність сімейних, побутових,

соціально-педагогічних неорганізованих і цілеспрямованих умов спілкування дитини в системах «дорослий (батьки, родичі, вихователь, учитель) – дитина», «дитина – дорослий», «дитина – дитина» [80]. Мовленнєве середовище М.Р.Львов розглядає і як методичний засіб, згідно з яким створюється штучне мовленнєве середовище, де діти знаходяться за межами неправильних мовленнєвих впливів, створюється атмосфера високої мовленнєвої культури. Розвивальний потенціал мовленнєвого середовища, за вченим, буде оптимальним за умов природного мовленнєвого середовища [375, с.171]. За А.М.Богущ, мовленнєве середовище, яке оточує дитину, за своїм впливом на розвиток мовлення може бути стихійно - нестимульованим, стимульованим і актуальним. Стихійно - нестимульованому мовленнєвому середовищу властива пасивна мовленнєва взаємодія. Дитина сприймає мовлення дорослих і всіх мовців цього середовища таким, яким вона його чує, мовлення, яке притаманне саме цій мовленнєвій спільноті. Дитина відчуває його вплив опосередковано у процесі щоденного спілкування в сім'ї, в соціумі (у дворі, з друзями, у дошкільному закладі, у школі і т.ін.). Перебування дитини в такому середовищі забезпечує набуття мовленнєвого досвіду спонтанним типом у повсякденному житті, у дошкільному закладі. Стимульоване мовленнєве середовище - це організований процес навчання мови і розвитку мовлення на різних вікових етапах у навчальних закладах різного типу, який супроводжується педагогічно стимульованою мовленнєвою взаємодією педагога і учнів. У дошкільному закладі стимульоване мовленнєве середовище забезпечують заняття з розвитку мовлення і художньо-мовленнєвої діяльності. На цих заняттях завданням вихователя є створення актуального мовленнєвого середовища - максимально активну ініціативну взаємодію дитини з іншими учасниками спілкування, що передбачає максимальне занурення дітей в активну мовленнєву діяльність [80].

Мовленнєве розвивальне середовище, за Л.П.Федоренко, забезпечується літературно-мовною зразковістю текстового матеріалу, що виражається у використанні неадаптованих літературних текстів, що

розвивають чуття мови, оскільки «якщо адаптувати ... тексти, знижуючи їх граматичне багатство до рівня дитячого мовлення, то діти ніколи не засвоять граматики рідного мовлення» [615], правильно організоване мовленнєве середовище, за вченою, це «доведення його розвивального потенціалу до оптимального, не порушуючи інстинктивної мовленнєвої творчості дитини, допомога розвитку інстинкту наслідування, задоволення інстинкту допитливості» [613, с.163]. Основою розвивального середовища для становлення мовленнєвої особистості є забезпечення доброзичливої атмосфери, де б дитині надавалося право на мовленнєву активність, довіру, помилку та доброзичливе ставлення. Одним із найважливіших компонентів ефективного процесу формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку є насичення мовленнєвого середовища, в якому постійно чи тимчасово перебуває малюк, зразками рідної мови.

Стрижневою (вертикальною) ідеєю механізму побудови освітнього мовленнєвого середовища є трансформація дитиною цінностей світу, мовленнєвої культури, соціуму в особистісній внутрішній світ цінностей. Саме це, на твердження К.Л.Крутій, забезпечуватиме рівень мовленнєвого розвитку дітей [310, с.107]. Базовою (горизонтальною) ідеєю є середовище, що являє собою інтеграцію, синтезування спеціально організованої мовленнєвої діяльності як комунікативної взаємодії і просторово-предметного розвивального середовища. Ядром, серцевиною освітнього мовленнєвого середовища та його метою є Дитина. К.Л.Крутій вважає правомірним використання терміна «культурне мовленнєве середовище» на позначення як сукупності корисного особистого й колективного спільного мовленнєвого досвіду, що зберігається і передається з покоління в покоління, так і речових структур і залежностей, шляхом яких реалізується діяльність і мовленнєва поведінка індивіда [310, с.111]. Практична реалізація ідеї створення освітнього мовленнєвого середовища в умовах дошкільного навчального закладу й родини передбачає побудову такого середовища у двох напрямках: предметно-мовленнєвому й мовленнєво-просторовому. У процесі

створення саме предметно-мовленнєвого середовища, як джерела мовленнєвого досвіду дошкільника, необхідно виходити з ергономічних вимог до життєдіяльності: антропометричних, фізіологічних і психологічних особливостей дитини, яка буде розвиватися в цьому середовищі. К.Л.Крутії визначила вимоги до предметно-мовленнєвого наряду, з поміж яких: розвивальний характер; діяльнісно-віковий підхід; мовленнєва інформативність (різноманітність іграшок, тематики, комплексність); збагаченість, наявність природних і соціальних засобів, які забезпечують різноманітність мовленнєвої діяльності дитини та її творчість; варіативність; сполучуваність традиційних і нових компонентів; забезпечення складових елементів мовленнєвого середовища, співвідносності з макро-, мезо- та мікропростором діяльності дитини; забезпечення комфортності, функціональної надійності та безпеки; забезпечення естетичних і гігієнічних показників [310, с.113].

За словами В.П.Тимофєєва, взаємовідносини мовленнєвого середовища і мовця має двобічний характер: з одного боку, вплив мовленнєвого середовища на мовлення індивіда, а з іншого, - процес освоєння індивідом результатів цього впливу. Ці два процеси супроводжують мовленнєву діяльність людини впродовж усього її життя. Ступінь засвоєння людиною мовлення середовища залежить від сприятливих соціальних умов і від можливостей, здібностей, активності, самостійності, інтересу й ініціативності самої особистості-мовця, що у свою чергу залежить від характеру суспільно-економічної формації і від того, наскільки суспільство забезпечує свободу людини. На переконання В.П.Тимофєєва, міра мовної соціалізації індивіда і розвитку особистості буде залежати таким чином від сприятливих умов у мовленнєвому середовищі і від зусиль самої людини. Водночас міра ця ніколи не буде однаковою в усіх індивідів і особистостей: мовленнєве середовище діє на людину, переломлюючись через її внутрішній світ, який завжди є індивідуальним, тому навіть в одних і тих самих умовах мовленнєвого середовища формуються різні мовні особистості: хтось завжди

буде випереджати, хтось – відставати. У цьому, на думку автора, і криється таємниця багатоманітності мовних особистостей [565, с.40-41]. Мовленнєва індивідуальність виокремлює людину як особистість, чим яскравіше ця індивідуальність, тим яскравішою є його мовна особистість, тим більш повно вона відображає мовні якості суспільства.

Створення мовленнєво-просторового середовища передбачає врахування таких вимог: стимуляція пошукової діяльності та мовленнєвої активності дитини (А.М.Богущ); задоволення мовленнєвих потреб у культурно-ціннісному пізнанні довкілля; наявність мовленнєво-творчої спрямованості (Н.В.Гавриш); свобода і самостійність дитини, інтегративність (К.Л.Крутій); врахування статевих і вікових особливостей дитини (В.Ф.Базарний); діалогічність (А.Г.Арушанова); стабільність-динамічність; гуманітаризація (С.У.Гончаренко).

Вплив мовленнєвого середовища на дитину та її мовлення буде тільки за наявності розвивальної функції цього оточення (потенційної можливості позитивного впливу різноманітних чинників у їх взаємодії на мовленнєвий розвиток дитини і формування її мовленнєвої особистості). На переконання К.Л.Крутій, розвивальний ефект середовища залежить не стільки від умов, скільки від характеру мовленнєвого спілкування дорослого та дитини, від тих ситуацій, способів, завдань, які будуть сприяти й стимулювати мовленнєвий розвиток, активність і самостійність дитини дошкільного віку [310, с.115]. Як слушно зауважує А.М.Гончаренко, середовище буде розвивальним і комфортним для дитини за умов надання їй можливості дозувати мовленнєво-комунікативну діяльність: встановлювати мовленнєву взаємодію з бажаними для неї партнерами; визначати час, тривалість контактів; перемежовувати розширення партнерів у спілкуванні з усамітненням. Пріоритетом для розвивального середовища мають бути спілкування, обговорення, мовленнєво-творча діяльність, роздуми вголос без страху помилитися, чи не збігання з думкою дорослого. Підставою до виникнення власної позиції дитини є її життєвий досвід, а набувається, накопичується і реалізується він

кожним по-своєму. Важливим є наповнення середовища емоційними для дитини подіями, фактами, оскільки емоції є базовими підставами психічного розвитку дитини [167].

Мовленнєве середовище, за І.М.Румянцевою, складає не тільки мова, але й супроводжуючі її світло й колір, запахи й відчуття нового доброго світу. Глибоко інформативним є всі знаки невербального спілкування (міміка, погляди, жести, дотик, ритм, тембр, мелодика, сила голосу та різноманітні багаточисленні інтонації тих, хто оточує дитину [501, с.152]. Автори концепції створення розвивального середовища в галузі дошкільної освіти (В.Т.Кудрявцев, С.В.Кулачківська, В.А.Петровський, Л.П.Стрелкова та ін.) розглядають розвивальне середовище як можливість щонайбільшого розвитку індивідуальності дитини, урахування її інтересів, нахилів, рівня активності. Саме тому в дослідженні створювалося таке розвивальне мовленнєве середовище, що забезпечувало умови для розвитку пізнавально-творчих здібностей старших дошкільників, стимулювання їхньої мовленнєвої активності. Вплив мовленнєвого середовища на розвиток особистості здійснювався через усі види художньо-мовленнєвої діяльності: слухання й розуміння художніх творів, ігри-драматизації, інсценізації та театралізації художніх творів; виконання українських народних пісень; розігрування ігор різної спрямованості.

На думку В.П.Тимофєєва, мовний авторитет, як джерело мови, особливо словника, цінним є тільки в період становлення особистості й має різний вплив на неї. На рівні особистості мовленнєві якості авторитета можуть творчо узагальнюватися до принципів, манер, звичок, стилів тощо, тобто авторитет виявляється не стільки наслідувальним, скільки стимулювальним [565, с.38]. В.П.Тимофєєв називає дошкільний заклад осередком, у якому відбувається мовленнєва взаємодія з мовою більш широкого середовища, ніж сім'я, тобто в ньому взаємодіють мови сімей і закладаються основи мовної єдності поколінь. Вихователь для дітей є мовним

авторитетом, який свідомо впливає на формування мовленнєвої особистості дітей, тобто виконує функцію «соціального агента» (Т.Парсонс).

У дослідженні мовленнєве середовище створювалось насамперед для творчих мовленнєвих проявів дитини. Творчість – це процес, діяльність, продукт; створення нових матеріальних духовних цінностей; сукупність новоствореного кимось; закриття; винахід. Творчість пов'язана з такими особистісними характеристиками, як активність та ініціатива, адже активність характеризує діяльнісний стан особистості. Тільки творча особистість може здійснювати творчу діяльність, результатом якої може бути створення матеріальних цінностей і творів мистецтва, відкриття в науці. Мовленнєві творчі прояви, як засвідчують щоденникові записи мовлення дітей (Н.В.Гавриш, О.М.Гвоздєв, К.І.Чуковський, С.Н.Цейтлін та ін.) виявляються досить рано і посідають значне місце в житті дитини, оскільки є природними для неї, виступають засобом самовираження, самореалізації, який виявляється у різних видах дитячої діяльності: в сюжетно-рольовій грі (за допомогою складання сюжетів казок, ігрових діалогів); пізнавальній діяльності (через вислови-міркування, вислови-пояснення); образотворчій, музичній, конструктивній, театральній діяльності (завдяки акомпанементу дій, їх коментарю, словесному малюванню); спілкуванні з однолітками й дорослими (через самопрезентацію і фантазування) тощо.

Розвивальне мовленнєве середовище – це потенційні можливості позитивного впливу різних видів діяльності (мовленнєва, навчально-мовленнєва, художньо-мовленнєва, театралізована, мовленнєво-ігрова, комунікативна та ін.) у їх взаємодії на мовленнєвий розвиток дітей, формування в них різних видів мовленнєвої і комунікативної компетенцій, що в сукупності є результатом сформованості мовленнєвої особистості випускника дошкільного навчального закладу. Ураховуючи рекомендації М.І.Жинкіна, у процесі експериментальної роботи стимулювали дітей старшого дошкільного віку будувати різні творчі висловлювання монологічного й діалогічного дискурсу, тобто намагалися «ввести їх у роль

захоплюючого оповідача» [212, с. 51]. Відповідно, старші дошкільники залучались до вивчення національної культури, творів усної народної творчості: народні казки, малі жанри фольклору (прислів'я, приказки, кмітливі загадки, фразеологізми, заклички й примовки), різних видів творчої діяльності, які впливали на формування національної самосвідомості й мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку.

Отже, перебування дитини в розвивальному мовленнєвому середовищі є запорукою формування як кінцевого результату навчально-мовленнєвої діяльності мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

Висновки з третього розділу

Аналіз наукового фонду з досліджуваної проблеми дозволив констатувати, що найбільш повно репрезентовано феномен «мовна особистість» у мовознавстві. Так, лінгвісти розглядають мовну особистість крізь різностильові й різножанрові тексти, що продукує особистість в усній і письмових формах (В.фон Гумбольдт, Т.В.Ларишна, Л.І.Мацько, І.І.Огієнко, О.О.Потебня, Ф.де Соссюр, П.Ф.Фортунатов та ін.). Психологи і психолінгвісти досліджують мотиви мовної особистості (Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, Л.О.Калмикова, Ю.М.Караулов, О.О.Леонт'єв, Н.П.Шумарова та ін.). Соціолінгвістами мовна особистість розуміється як носій мови певної соціальної групи (колективу), який формується під впливом соціальних, психологічних та інших процесів (І.І.Білодід, Т.В.Кочеткова, О.Ю.Кукушкіна, С.Є.Нікітіна, О.М.Пешковський та ін.); лінгвокультурологічний напрям характеризує мовну особистість як зберігача, творця і провідника культури, що виражена в мові (текстах) і крізь мову (Ф.І.Буслаєв, С.Г.Воркачов, М.Г.Грушевський, В.І.Кононенко, В.А.Маслова, О.О.Потебня та ін.). Лінгводидакти досліджують мовну особистість у процесі комунікації (Г.І.Богін, А.М.Богущ, М.С.Вашуленко, Ж.Д.Горіна, О.М.Горошкіна, Л.М.Паламар, М.І.Пентилюк, Л.В. Струганець та ін.).

Загальну концепцію мовної особистості було запропоновано Ю.М. Карауловим, яка інтегрує в собі ознаки мови, філософські, психологічні й інтелектуальні характеристики особистості, і позиціюється як багатосаровий і багатоконпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовності до здійснення мовних вчинків різної складності, що класифікуються, з одного боку, за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), з іншого, - за рівнями мови (фонетика, граматики, лексика). Ю.М.Караулов розробив рівневу модель мовної особистості: вербально-семантичний, когнітивний і найвищий – прагматичний рівні.

З'ясовано, що вчені по-різному визначають структуру мовної особистості: стиль поведінки, мовний смак, мовне чуття, мовна компетентність, мовна здібність (Т.В.Кочеткова); мова, мовна здібність; механізми мовлення; діяльнісно-комунікативні потреби; мовленнєва діяльність (О.М.Шахнарович); здібності й готовність у видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), здібності й готовність на рівнях мови (фонетичний, лексичний, граматичний), ступені володіння відповідним компонентом певного рівня (М.Р.Львов); специфіка спілкування в різних лінгвоколективах; особливості мовлення окремих носіїв мови; зв'язок поведінки та мовної свідомості (Т.В.Радзівська); творчі (лінгвістичні) здібності, соціопсихолінгвістичні характеристики індивіда (І.А.Синиця); компетенції (мовна, мовленнєва, предметна, прагматична, етнокультурологічна, комунікативна) (О.М.Горошкіна); програми: спадкова, умовно-рефлекторна, комунікативна (М.І.Жинкін); компоненти (ціннісний, культурологічний, особистісний), індивідуальний аспект, соціалізація індивіда (В.А.Маслова) та ін..

Специфіка віку досліджуваних дітей спонукала до розгляду поняття «мовленнєва особистість», витоки якої знаходимо у працях О.О.Леонтьєва. На його думку, мовна особистість співвідноситься з мовою як предметом, а мовленнєва особистість – з мовою як здатністю. За результатами наукових пошуків кінця минулого століття було висунуто тезу про наявність феномена

«мовленнєва особистість». При цьому зазначалось, що «будь-яка мовна особистість становить багатокомпонентну парадигму мовленнєвих особистостей» (Л.П.Клобукова). Іншими словами, «якщо мовна особистість – це парадигма мовленнєвих особистостей, то, навпаки, мовленнєва особистість – це мовна особистість у парадигмі реального спілкування» (Ю.Є.Прохоров). Мовленнєва особистість розкривається в конкретній ситуації спілкування; для досягнення позитивного результату цього спілкування реалізуються всі компоненти мовної особистості; в реальному навчальному процесі «може йти мова про підготовку спочатку мовленнєвої особистості, а лише потім, шляхом набору низки мовленнєвих особистостей, організації мовної особистості» (Ю.Є.Прохоров). Аналіз теоретичних джерел засвідчив, що проблема формування мовленнєвої особистості в Україні була предметом наукового інтересу А.М.Богущ, М.С.Вашуленка, Л.О.Калмикової, М.П.Черкасова та ін..

Мовленнєву особистість дитини старшого дошкільного віку розуміємо як інтегративну якість суб'єкта, в якого сформовані всі види мовленнєвої (фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна), художньо-мовленнєвої (театрально-ігрова, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, поетично-емоційна, оцінно-емоційна, літературна) та комунікативної (мовленнєва-комунікативна, комунікативна й дискурсивна) компетенцій, який володіє мовними концептами, що віддзеркалюють мовленнєву картину світу дитини, і вміє вільно самовиражатись у різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях.

Аналіз наукового фонду засвідчив, що формування мовної та мовленнєвої особистості так чи так торкається таких понять, як текст і дискурс (Н.Д.Арутюнова, Ф.С.Бацевич, І.Н.Борисова, М.С.Вашуленко, В.Я.Мельничайко, М.І.Пентилюк, О.О.Селіванова та ін.). Текст – це завершений твір, що має власну внутрішню структуру, певну побудову та є продуктом монологічного й діалогічного мовлення, виражений в усній чи письмовій формах. Текст – результат спілкування (інтерації та трансакції), його структурно-мовна складова і водночас його кінцева реалізація

(Ф.С.Бацевич). Дискурс – тип комунікативної діяльності, має різні форми вияву, відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями й тактиками учасників спілкування.

Сучасна лінгводидактика послуговується термінами «діалогічний дискурс», «монологічний дискурс». Діалогічний дискурс дитини старшого дошкільного віку – це особливий вид дискурсивної діяльності, спрямований на безпосередній процес спілкування, що передбачає, зокрема обмін репліками двох або більше дітей. Монологічний дискурс старшого дошкільника розуміємо як зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістично-прагматичними, соціокультурними, психологічними й іншими чинниками, що опосередковується внутрішніми мотивами, попереднім обдумуванням і усвідомленням висловлювань різних мовленнєвих жанрів (розповідь, опис, пояснення і т.ін.).

Успішне формування мовленнєвої особистості дитини можливе за наявності низки чинників, що впливають на розвиток мовлення дітей. Дієвими чинниками формування мовленнєвої особистості дитини в дослідженні виступили: мовна свідомість і самосвідомість, дитяча мовленнєва картина світу, розвивальне мовленнєве середовище, мовленнєва активність особистості.

Результати третього розділу висвітлено в таких публікаціях автора [577], [581], [582], [587], [588].

РОЗДІЛ 4

СТАН СФОРМОВАНOSTI МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТOSTI ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРАКТИЦІ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

4.1. Стан досліджуваної проблеми у практиці дошкільних навчальних закладів

Завданнями пошуково-розвідувального етапу експерименту виступило:

- 1) з'ясувати обізнаність вихователів старших груп із поняттями «мовна особистість», «мовленнєва особистість» дітей старшого дошкільного віку;
- 2) проаналізувати Базовий компонент дошкільної освіти і чинні програми навчання і виховання дітей дошкільного віку з метою виявлення завдань щодо формування мовленнєвої особистості старших дошкільників;
- 3) проаналізувати навчально-виховні плани вихователів старших груп щодо стану планування завдань з формування мовленнєвої компетенції на заняттях із розвитку мовлення, у складі інших занять і в повсякденному житті.

Насамперед було проведено анкетування вихователів ДНЗ з метою з'ясування їхнього розуміння понять «мовна особистість», «мовленнєва особистість». В анкетуванні брало участь 238 вихователів старших груп дошкільних навчальних закладів Одеської, Миколаївської та Херсонської областей. Проаналізуємо одержані результати.

На перше запитання анкети «Як Ви розумієте поняття «мовна особистість?»» відповіді розподілилися таким чином: «це особистість, яка добре знає мову» - 76%, «це особистість, яка знає правила і норми літературної української мови» - 4%, «це людина, яка правильно спілкується, знає мову» - 20%.

На друге запитання анкети «Як Ви розумієте поняття «мовленнєва особистість?»» було отримано такі відповіді: «це особистість, яка знає мову» - 24%, «це людина, яка розмовляє відповідно до літературних норм» - 26%, «це загальна мовленнєва культура людини» - 26%, «це особистість, яка вміє

правильно користуватися лексичними, звуковими, граматичними засобами» – 16%. Зауважимо, що 8% респондентів не дали відповіді на це запитання.

На третє запитання «Які показники, на Вашу думку, характеризують мовленнєву особистість старшого дошкільника?» відповіді розподілилися таким чином: «це правильне користування літературними нормами української мови» - 24%, «вміння користуватися лексичними, граматичними, фонетичними засобами мовлення» - 28%, «вміння логічно, послідовно висловлювати свої думки» - 26%, «щоб мовлення було образним» - 12%, «це вміння придумувати казки, правильно їх розповідати» - 8%. Зауважимо, що було одержано й таку відповідь, яка, на наш погляд, характеризує мовленнєву особистість: «це дитина, яка презентує свою особистість, свою яскравість через рідне мовлення, вона знає прислів'я, доречно їх вживає, користується фразеологізмами, правильно розмовляє, вона любить спілкуватись» - 2% респондентів.

У відповідях на запитання «Що таке мовленнєва компетенція дошкільника?» 32% опитаних відповіли таким чином: «це сформованість мовлення відповідно до БКДО», «розвиток словника дитини, правильна вимова всіх звуків, це вміння правильно говорити в діалозі, монологі, це також знання мовленнєвого етикету»; лише 4% вихователів відповіли: «до мовленнєвої компетенції входить сформованість усіх її видів: діалогічна, монологічна, граматична, фонетична і лексична»; 64% респондентів надали відповіді типу: «це багатий словник», «це вміння правильно й виразно говорити», «це розвинений фонематичний слух», «це розвиток діалогу й монологу, а також знання граматики».

На запитання «Поясніть, як на Вашу думку, чи впливають особистісні якості дитини на сформованість її мовленнєвої особистості?» було отримано такі відповіді: 80% вихователів вважають, що «так»: «звісно, впливають, якщо дитина сором'язлива і мовчазна, то вона не зможе проявляти ініціативу у спілкуванні», «якщо дитина не активна за характером, то вона ніколи не буде самостійно брати участь у драматизації казок, виступати на святах»,

«якщо дитина збуджена, нервова, сором'язлива, вона буде уникати розмов, у неї буде багато мовленнєвих помилок і взагалі вона буде боятись говорити». 20% респондентів відповіли «не знаю».

Відповідаючи на запитання «Які методи і прийоми слід використовувати для формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника?», вихователі назвали найбільш поширені методи і прийоми з розвитку мовлення дітей: дидактичні ігри - 36%, дидактичні вправи – 22%, розігрування мовленнєвих ситуацій – 12%, читання художньої літератури - 16%, мовленнєвий зразок - 34%, народні ігри – 26%. 15% вихователів утрималися від відповіді.

Отже, аналіз анкетування вихователів засвідчив, що вони не обізнані з поняттям «мовленнєва особистість», це запитання викликало певні труднощі у практиків, у них був здивований погляд. Оскільки, за визначенням багатьох учених, мовленнєва особистість дошкільника передбачає насамперед сформованість мовленнєвої компетенції, то було введено таке запитання до анкети, відповіді на яке засвідчили, що вихователі загалом обізнані зі структурою мовленнєвої компетенції, хоча й не всі називали всі її показники. На жаль, ніхто з респондентів не зазначив про творче самовираження дитини, вміння складати різні типи розповідей.

Наступним етапом роботи був аналіз Базового компонента дошкільної освіти та чинних програм сучасних ДНЗ України. Базовий компонент дошкільної освіти — це Державний стандарт дошкільної освіти України, який реалізується програмами та навчально-методичним забезпеченням, що затверджуються Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. У ньому зведено норми і положення, що визначають державні вимоги до рівня освіченості, розвиненості та вихованості дитини 6 (7) років; сумарний кінцевий показник набутих компетенцій випускником дошкільного навчального закладу перед вступом його до школи. Відтак, звернемося до нової редакції державного документа — Базового компонента дошкільної освіти [40]. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні орієнтує

педагогів на цілісний підхід до особистості, тобто центральною фігурою освітнього процесу є дитина – її особистість. Із-поміж засад нового Базового компонента дошкільної освіти визначено, зокрема: визнання самоцінності дошкільного дитинства, його особливої ролі в розвитку особистості; збереження дитячої субкультури; повага до дитини, врахування індивідуального особистого досвіду дошкільника.

Зміст БКДО побудовано відповідно до вікових можливостей дітей на основі компетентнісного підходу, тобто спрямованості навчально-виховного процесу на досягнення соціально закріпленого результату (заданої норми, вимог до розвиненості, навченості та вихованості дитини), що зумовлює необхідність чіткого визначення засвоєння дитиною змісту освітніх ліній.

У Базовому компоненті дошкільної освіти вперше визначено інваріантну та варіативну складові змісту дошкільної освіти. Інваріантну складову систематизовано не за сферами життєдіяльності (як у попередньому варіанті), а за освітніми лініями: «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина в природному доквіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини», що забезпечує неперервність змісту освітніх ліній дошкільної та початкової ланок. Як свідчать назви освітніх ліній, стрижнем кожної з них є дитина, розвиток її особистості. Вперше у змісті БКДО подано варіативну частину з освітніми лініями «Компютерна грамота», «Іноземна мова», «Хореографія», «Шахи» та інші освітні лінії за вибором вихователів.

Зміст Базового компонента дошкільної освіти щодо мовленнєвого розвитку дітей представлено освітньою лінією «Мовлення дитини», де подано кінцеві результати з формування різних видів мовленнєвої та комунікативної компетенцій. Освітня лінія «Мовлення дитини» передбачає формування в дитини культури мовлення та спілкування, засвоєння елементарних правил користування мовою у різних життєвих ситуаціях. Оволодіння мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найвагомішим досягненням дошкільного дитинства.

Насамперед увага звернена на комунікативні здібності: «комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування, стриманість у спілкуванні; культура мовленнєвої комунікації. Комунікативна компетенція передбачає сформованість усіх видів мовленнєвої компетенції» [40, с.23]. Окрім того, в Базовому компоненті дошкільної освіти визначено зміст фонетичної, лексичної, граматичної і мовленнєвої компетенцій, які повинна засвоїти дитина.

Зауважимо, що мовленнєві завдання висвітлено і в таких освітніх лініях, як «Дитина в соціумі» («при зустрічі впізнає знайомих, із власної ініціативи чи у відповідь на звернення виявляє готовність і здатність доброзичливо спілкуватися з ними» [40, с.12]), «Дитина у світі культури» («елементарно аналізує засоби художньої виразності» [40, с.17]; «яскравість образу пов'язує зі звуками, ритмами, динамікою, темпами, рухами, мімікою, жестами, римами, монологам, діалогам» [40, с.17]; «цілісно відтворює зміст поетичного та прозового твору, ... вирізняє зачин, основну частину, кінцівку, повтори в казці, оповіданні. Уміє декламувати вірші напам'ять, переказувати українські народні казки, застосовувати усну народну творчість в іграх, інсценуванні, розвагах, фольклорних святах. Вдається до римування, словотворчості, гуманних змін і продовження казки, оповідання, виявляє навички образного мовлення. Виявляє творчу активність, інтерес до улюблених літературних творів, самостійно інтегрує в них елементи інших мистецьких діяльностей (спів, образні рухи, малюнки-декорації, маски» [40, с.18], що складає зміст літературної компетенції. «Володіє комунікативними навичками спілкування з приводу змісту і краси твору, його засобів» [40, с.18], що є одним із показників сформованості художньо-продуктивної компетенції).

У новій редакції БКДО передбачено також вивчення української мови як державної в дошкільних навчальних закладах національних спільнот,

зокрема залучення дітей інших національностей, які є громадянами України, до оволодіння українською мовою на рівні вільного спілкування з іншими дітьми й дорослими, виховання інтересу та позитивного ставлення до української мови.

Надалі було проаналізовано чинні програми щодо змісту розвитку, навчання і виховання дітей старшого дошкільного віку. Зазначимо, що дошкільні навчальні заклади послуговуються програмами «Впевнений старт», «Стежинки у всесвіт», «Дитина», «Українське дошкілля», «Я у світі», і тематичними програмами «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти», «Розвиток українського мовлення у дошкільників».

Проаналізуємо насамперед програми, в яких подано зміст роботи з розвитку мовлення і навчання мови дітей 5-ти років (старшого дошкільного віку). Першою ластівкою такою була програма «Впевнений старт». Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» (2012) окреслює той рівень розвитку особистості, загальної компетентності дитини, що визначає її готовність до подальшого шкільного навчання й пропонує орієнтири змістового наповнення освітньої роботи з 5-тирічними дітьми за різними розділами. Так, розділ «Мовленнєвий розвиток» ґрунтується на комплексному розв'язанні ключових мовленнєвих завдань формування звукової культури, лексичного запасу, граматично правильного мовлення, комунікативних умінь шляхом розвитку в них діалогічного й монологічного мовлення. Надзвичайно важливим, вважаємо виокремлення в цьому розділі завдань із пропедевтики навчання елементів писемного мовлення й навчання грамоти. Особливо цінними, як нам убачається, є поради батькам щодо мовленнєвого розвитку їхньої дитини за всіма аспектами мовлення (наприклад, «продовжувати сімейну традицію щоденного обміну враженнями про прожитий день, про сімейні і дитсадкові заходи і т.ін.», «навчати дитину бути ввічливим і тактовним при участі в діалозі з дорослими й дітьми; під час бесід з дитиною демонструвати культуру ведення діалогу; показати приклад, як потрібно вести діалог за столом, у гостях, у процесі розмови по телефону»

[141, с.20], «разом з дітьми переглядати та обговорювати дитячі телевізійні передачі, мультфільми» [141, с.21]). У програмі запропоновано мовні ігри, які можна використовувати з дітьми вдома: «Зимові слова», «Спортивні слова», «Веселі слова», «Сумні слова» тощо.

Окрім того, зауважимо, що мовленнєві завдання також закладено в розділах «Художньо-естетичний розвиток» і «Ігрова діяльність». Так, у підрозділі «Музична діяльність»: з розвитку зв'язного мовлення дітей («складати про почуті мелодії казки, коротенькі оповідання»), інтонаційної виразності мовлення («навчати дітей передавати у співі динамічні відтінки (помірно-голосно та помірно-тихо), різний темп (рухливий, спокійний, плавний)») [141, с.25]; у підрозділі «Театралізована діяльність»: «формувати художньо-мовленнєві виконавчі вміння, розвивати здібності до творчого перевтілення у сценічний образ, запам'ятовувати сценічну послідовність; продовжувати театралізувати твори та самостійно придумані казки за допомогою різних видів театру...» [141, с.28]. У розділі «Ігрова діяльність»: «спонукати дітей до ігор-фантазій, у процесі яких вони можуть «діяти» лише в мовному плані» [141, с.30].

У 2011 році було видано програму «Стежинки у Всесвіт» для дітей старшого дошкільного віку, яка є складовою частиною комплексної додаткової освітньої програми «Дитина в дошкільні роки» й зумовлена вимогами практики та обов'язковістю дошкільної освіти для дітей п'ятирічного віку. Завданнями програми є озброєння дитини наукою життя; формування базових характеристик; забезпечення можливості «єдиного старту» для дітей шестирічного віку; створення єдиного освітнього середовища, що сприяє перспективності, наступності та спадкоємності між дошкільним навчальним закладом і початковою школою. Програма містить інваріанту й варіативну частини, що відповідає БКДО, й побудована з урахуванням ліній розвитку: фізичний, соціальний, пізнавальний та естетичний розвиток дитини. Розділ «Розвиток особистості» презентує зокрема, такий напрям, як «Мовленнєва діяльність, мовленнєве спілкування,

розвиток мовлення», в якому докладно висвітлено завдання щодо звукової культури мовлення, словникової роботи, граматичної правильності мовлення, зв'язного мовлення, пропедевтичного курсу навчання грамоти. Окрім цього, у програмі, на відміну від попередніх, уперше, і це заслуговує схвалення, подано завдання з риторики. Зауважимо, що наприкінці кожного напрямку подано показники компетенції дитини, наприклад, «добирає адекватні ситуації мовленнєві вирази (так звані етикетні формули); уміє користуватися невербальними засобами спілкування; легко вступає в діалог, висловлює свої думки послідовно, намагається аргументовано довести свою думку, може ввічливо й тактовно заперечити; уміє слухати співрозмовника, емоційно співпереживати, гідно виходити з конфліктної ситуації; виявляє повагу до дорослих, звертаючись до них на імя та по батькові; дотримується в розповідях, повідомленнях, описах відповідної композиції (початок, основна частина, закінчення) [545, с. 56]. У програмі також докладно подано завдання з художньо-мовленнєвої діяльності, навчання дітей другої та іноземної мов.

У 2012 році було видано оновлений зміст програми «Дитина», основними принципами якої є такі: гуманізації та дитиноцентризму, особистісної зорієнтованості, виховання на засадах національної культури, розвитку творчості, пізнавальної активності, наступності дошкільної і початкової освіти. До оновлення програми «Дитина» відносимо насамперед запровадження компетентнісного підходу й оновлення змісту всіх розділів програми. Окрім того, зауважимо, що розділ «Наші старші діти» презентує зміст роботи для дітей 6-ти і 7-ми років життя. Мовленнєвий розвиток дітей старшої групи представлений розділом «Мова рідна, слово рідне», в якому визначено такі структурні компоненти: розвиток мовлення, навчання мови, мовленнєве виховання і мовленнєва компетентність, як одна з ключових базових характеристик особистості [193, с.24]. Зміст підрозділу «Мова рідна, слово рідне» презентовано рубриками «У світі звуків», «Слово до слова – зложиться мова», «У країні граматики», «Ми розповідаємо», «Ми розмовляємо». У старшому дошкільному віці введено рубрику «Навчаємося

елементів грамоти», спрямовану на досягнення мовленнєвої і комунікативної компетентностей. Автори програми зазначають, що реалізація змісту навчання дітей мови полягає у формуванні мовленнєвої компетентності, що розглядається як готовність і спроможність дитини дошкільного віку адекватно й доречно використовувати мову в конкретних життєвих ситуаціях (висловлювати власні думки, наміри, бажання, прохання тощо), застосовуючи як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності [193, с.24]. Зауважимо, що автори програми послуговуються визначенням А.М.Богущ щодо мовленнєвої компетенції, а не компетентності (див. с.24) і у змісті педагогічної роботи та її показниках йдеться саме про формування фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної, монологічної компетенцій, а не компетентностей [193, с.274-290]. Вважаємо, що укладачі програми неправильно зрозуміли компетентнісний підхід у змісті БКДО, оскільки за БКДО передбачається сформованість у випускників ДНЗ мовленнєвої і комунікативної компетенцій. Використовуючи термін «компетентність», укладачі програми уникли подати його визначення і пояснення, чому саме у програмі з грифом МОН України ігноровано термін «компетенція».

Щодо розділу «Художня література», який був відсутній у попередніх виданнях програми, то, як зазначають автори, в ньому сформульовано завдання за когнітивно-мовленнєвою, поетично-емоційною, оцінювально-етичною, театральньо-ігровою компетенціями [193, с.25], які були визначені А.М.Богущ, натомість укладачами програми презентовано як компетентності дітей. У цьому розділі достатньо повно висвітлено завдання з художньо-мовленнєвої діяльності, хоча, як нам убачається, умови успішної педагогічної роботи можна було б дати для однієї вікової групи, не виокремлюючи окремо 6-й і 7-й вік, оскільки вони майже дослівно дублюють одна одну.

Щодо програми «Українське дошкілля», то, зазначимо, що в ній докладно визначено завдання мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку за всіма напрямками, окрім цього за кожним з них подано

показники знову-таки компетентності дитини, хоча визначення поняття «компетентність» та її види відсутнє у програмі та в її вступній частині. [468, с.218]. Вважаємо, що укладачі означених програм невиправдано вільно оперують науковими термінами «компетенція» і «компетентність», так само як і ті, хто розглядав зміст цих програм на предмет надання грифу.

Зауважимо, що у змісті розглянутих програм відсутнє поняття «мовленнєва особистість» дітей дошкільного віку.

У 2008 році було видано програму розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі». У програмі, на відміну від інших, уперше з'являється поняття «мовленнєва особистість», цитуємо: «співіснуючи, різні види і форми мовлення, створюють неповторний індивідуальний портрет мовленнєвої особистості» [39, с.214]. Значна увага приділяється розвитку мовлення дітей дошкільного віку, за словами авторів програми, «активне мовленнєве пізнання – найважливіше надбання дошкільного віку» [39, с.226]. Заслуговує схвалення, що визначені у програмі завдання спрямовані передусім на особистість дитини: «гармонізувати взаємодію дитини з різними дорослими та однолітками, спрямовану на задоволення потреб у визнанні, підтримці, любові, активності, нових враженнях» [39, с.225]. Автори програми звертають увагу педагогів на «вправляння в комунікативній спрямованості на партнера по спілкуванню, «зчитуванні» елементів його невербального мовлення» [39, с.226]. Водночас не можна не висловити й зауваження: одним із завдань є «вдаватися до делікатної корекції мовлення людей, що навколо, та самокорекції» [39, с.225]. Не зрозуміло, що це за делікатна корекція мовлення дорослих дитиною дошкільного віку? У програмі зустрічаються також деякі ненормативні неузгодженості: «на шостому році життя формуються вміння називати звуки, що найчастіше вживаються у скоромовці, вірші» [39, с.227], адже це дитина спроможна робити і в молодшому дошкільному віці!, «дитина систематизує власний літературний досвід, знає багато творів та об'єднує їх за жанрами й тематикою» [39, с.242]. Заслуговує на увагу визначений у програмі портрет дошкільника напередодні його вступу до школи, але, по

суті, він віддзеркалює все те, що подано в базовій характеристиці попередньо висвітлених програм.

В Україні видано й авторські тематичні програми з розвитку і навчання дітей рідної мови: А.М. Богуш «Мовленнєвий компонент дошкільної освіти» (2012) та програма Н.Я. Дзюбишиної-Мельник «Розвиток українського мовлення у дошкільників» (1991).

Щодо «Мовленнєвого компонента дошкільної освіти», то в ньому змістовий аспект розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку подано в розділі «Навчально-мовленнєва діяльність дітей у дошкільному закладі». Зазначимо, що ця програма узгоджується з Базовим компонентом дошкільної освіти, подає базову характеристику мовленнєвого розвитку – обов'язкового мінімуму знань та вмінь, якими має оволодіти кожна дитина на певному віковому етапі. Програма набула широкого визнання серед практиків своєю ґрунтовністю, конкретністю, і що найважливіше, зміст програми містить чітко визначені завдання до кожного вікового етапу. Зауважимо, що автор найбільш повно і ґрунтовно подає усі завдання за мовленнєвою (лексична, граматична, фонетична й діалогова) і комунікативною компетенціями. Висвітлені завдання завершуються базовою характеристикою мовленнєвого розвитку та спілкування дітей, що презентовано в розділі «Програма навчання рідної мови і базові характеристики мовленнєвого розвитку дітей». Також у програмі змістовно висвітлено художньо-мовленнєву діяльність й різні види компетенцій (художньо-мовленнєва, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, поетично-емоційна, оцінно-етична, театральна-ігрова), методи та прийоми роботи з художньою літературою. Значна увага в програмі та методичних рекомендаціях приділяється визначенню таких понять, як лексична, фонетична, граматична, діалогова та комунікативна компетенції дитини-випускника дошкільного закладу. Точне формулювання означених компетенцій та їх завдань надали програмі методичної доцільності і практичної зручності.

Цінним у програмі, як нам убачається, є поданий орієнтовний словник-мінімум до Базового компонента дошкільної освіти за освітніми лініями «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина у природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Сенсорно-пізнавальний розвиток дитини» відповідно до частин мови. Окрім того, зауважимо, що в цій програмі запропоновано на допомогу вихователям багатий, довідковий практичний матеріал, що створює всі передумови для ефективної роботи з розвитку мовлення [77].

Програма Н.Я. Дзюбишиної-Мельник «Розвиток українського мовлення у дошкільників» складена як програма-довідник для вихователів і вміщує такі розділи: «Звукова культура», «Формування словника», «Формування граматично правильної мови», «Зв'язне мовлення». Зазначимо, що змістова лінія всіх розділів максимально насичена, тому програму можна назвати програмою-максимумом для дітей дошкільного віку. Водночас вирішення цих завдань не визначається. Позитивним моментом у програмі є те, що автором враховується спеціальна ситуація функціонування української мови в різних регіонах України. Другу частину програми становить орієнтовний словник української мови для дітей 3-6-го років життя з диференціацією за віковими групами і частинами мови [191].

Аналіз програм засвідчив, що у тексті всіх проаналізованих програм (крім програми «Я у світі») відсутній, навіть, термін «мовленнєва особистість», хоча в них розглянуто всі складники мовленнєвого розвитку дитини, які й притаманні мовленнєвій особистості випускника дошкільного закладу.

Наступне завдання передбачало аналіз планів навчально-виховної роботи вихователів старших дошкільних груп Одеської, Миколаївської та Херсонської областей. Усього було проаналізовано 250 планів. Аналізуючи календарні плани, ми прагнули з'ясувати: наскільки вирішуються завдання з мовленнєвої компетенції на заняттях із розвитку мовлення та у складі інших занять і в повсякденному житті. Результати аналізу планів навчально-ви-

ховної роботи подано в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1.

Відображення завдань мовленнєвої компетенції на заняттях із розвитку мовлення, у складі інших занять та в повсякденному

житті впродовж року (%)

Завдання мовленнєвого розвитку	Форми роботи							
	Заняття					Повсякденне		
	Розвиток мовлення	Художня література	Рідна природа	У світі музики	Зображування мистецтво	Прогулянка	Половина дня	Режим.
Фонетична правильність	100	-	-	-	-	-	16	6
Фонематичний слух	88	-	-	12	-	-	12	-
Інтонаційна Виразність	76	50	6	42	-	-	44	-
Багатство Словника	84	56	38	-	-	-	-	16
Образність	16	22	12	6	2	-	4	-
виразність	18	24	-	8	2	-	6	-
ГраMAT.катег.	100	16	-	-	-	2	-	-
Утворення різних форм	88	-	8	-	-	4	12	-
Типи речення	82	46	14	-	8	6	42	-

Продовження таблиці

Діалогічне мовлення ініціатива	30	12	-	-	-	-	6	-
--------------------------------	----	----	---	---	---	---	---	---

Вміння відп.запитання	100	78	42	-	18	4	-	6
Мовл.етикет	76	44	-	2	8	4	10	18
Монологічне мовлення самостійність	38	12	-	-	-	-	12	-
Творче самовираження	32	8	-	-	-	-	24	-
Різні типи розповіді	96	84	16	-	14	-	26	-

Як засвідчує таблиця, завдання з виховання звукової культури мовлення, фонетичної правильності мовлення плануються лише на заняттях із розвитку мовлення (100%); розвиток фонематичного слуху було заплановано на заняттях із розвитку мовлення – 88%, і на заняттях із музики – 12%, наприклад: «під час голосилок розвивати в дітей фонематичний слух». Щодо інтонаційної виразності мовлення, то її формували на заняттях із розвитку мовлення – 76%, на заняттях із художньої літератури – 50% (наприклад, «вправляти дітей у промовлянні забавлянки з відповідним темпом мовлення», «розповідаючи вірш, звернути увагу на темп і тембр мовлення», «вчити дітей розповідати вірш із різною силою голосу»), на заняттях із рідної природи – 6% (наприклад, «при розповіді вірша «Осінь» звернути увагу на спокійний тембр мовлення») та музики – 42% (наприклад, «розучуючи народну пісню «Подоряночка» виховувати в дітей вміння промовляти її із повільним темпом мовлення, лагідним тембром» тощо).

Щодо лексичної роботи, то як засвідчив аналіз навчально-виховних планів, у 84% з них було заплановано завдання щодо збагачення словника дітей. Водночас у всіх проаналізованих планах було обмаль завдань із розвитку образного й виразного мовлення як на заняттях із розвитку рідного

мовлення (16% і 18% відповідно), так і на інших. Наприклад, на заняттях з художньої літератури впродовж року було заплановано завдання з розвитку образного мовлення - 22% (наприклад, «під час ознайомленням дітей із віршем Г.Бойка збагачувати словник дитини образним виразом «кришталева зимонька в срібнім кожушку»), з розвитку виразності - 24% (наприклад, «вчити дітей розповідати вірш Г.Бойка «Соловейко», застосовуючи мовні і немовні засоби виразності»). На заняттях з рідної природи заплановано завдання з розвитку образного мовлення - 12% (наприклад, «під час спостереження за вербою розповісти вірш Л.Костенко «Вербові сережки», пояснити дітям образний вираз «вербові сережки»). На заняттях з музики заплановано завдання з розвитку образного мовлення – 6% і виразності мовлення - 8% (наприклад, «перед вивченням пісні «Каравай» пояснити образний вираз «пахне сонечком він красним і промінням чистим, ясним»). На жаль, як свідчить таблиця, на заняттях із образотворчого мистецтва було заплановано розвиток образного мовлення і виразності лише по 2% (наприклад, заняття з малювання. Тема «Гуси»: «розповісти дітям вірш М.Вінграновського «Прилетіли гуси», пояснити образні вирази «білі гуси в червоних чоботях, у хустинках рябеньких»; вміти виразно розповісти про намальованих дітьми гусей»). Водночас зауважимо, що більшість вихователів не звертають уваги навчанню дітей розуміння слів і висловів із переносним значенням – фразеологізмів, метафор.

Щодо планування завдань із граматичної правильності мовлення було зафіксовано: на заняттях із розвитку мовлення - засвоєння дітьми граматичних категорій (рід, число, відмінок) – 100%, утворення різних дієслівних форм, нових слів за допомогою суфіксів, префіксів – 88%, вживання різних за складністю типів речення – 82%. На заняттях з художньої літератури заплановано завдання із засвоєння граматичних категорій – 16% і вживання різних за складністю типів речень – 46% (наприклад, «під час читання оповідання В.Сухомлинського «Бабусин борщ» звернути увагу дітей на вимову слова «борщ» у родовому відмінку «борщу»; «розповідаючи

оповідання В.Сухомлинського «Як хлопчик хотів приголубити сніжинку» пояснити дітям образні вирази «сніжинка прозора, мов пушинка», «красива, мов зірка», вчити дітей будувати безособові речення»). Щодо інших занять, то завдання з граматичної правильності мовлення було зафіксовано на заняттях з рідної природи: утворення різних дієслівних форм, слів за допомогою суфіксів – 8%, вживання різних за складністю типів речень – 14%, це саме завдання планувалось і на заняттях з малювання – 8% (наприклад, заняття з малювання з теми «Сніговий колобок» за оповіданням Н.Калініної «Про сніговий колобок»: «вчити дітей розповідати за малюнком, вживаючи прості й поширені речення зі сполучником»; заняття з рідної природи з теми «Дикі тварини»: «вчити дітей за допомогою суфіксів утворювати нові слова від слова «тигр» (тигрячий, тигровий, по-тигриному)»).

Щодо розвитку діалогічного мовлення, то найбільше було заплановано завдань «вчити дітей відповідати на запитання», по суті, на всіх заняттях: з розвитку мовлення – 100%, художньої літератури – 78%, рідної природи – 42%, зображувального мистецтва – 18%. Щодо завдання «розвивати ініціативу дітей у спілкуванні», то, на жаль, було зафіксовано на заняттях з розвитку рідного мовлення – 30% і з художньої літератури – 12% (наприклад, заняття з розвитку рідного мовлення з теми «Ввічливі гості»: «ініціювати дітей до діалогу», «викликати в дітей ініціативу спілкуватись із запрошеними»). Виховання мовленнєвого етикету планувалося на заняттях із розвитку мовлення – 76%, художньої літератури – 44%, музики – 2%, зображувального мистецтва – 8% (наприклад, «під час вірша П.Короля «Ранок починається» пригадати з дітьми ранкові вітання» - заняття з художньої літератури; «вправляти дітей у лагідному і ввічливому запрошенні до танку» - з музики»).

Завдання з розвитку монологічного мовлення вихователі планували здебільшого за таким показником, як «складання різних типів розповіді» - 96%, з них описові - 66%, розповіді-роздуми – 14%, розповідання із власного досвіду – 44%, розповіді за планом вихователя – 68%, розповіді на

запропоновану вихователем тему – 56%, придумування кінця оповідання, розпочатого вихователем — 16%, придумування початку до розповіді вихователя — 12%, творча розповідь — 18%. На заняттях з художньої літератури було заплановано – 84%, з рідної природи – 16% (переважно це були описові розповіді про природу і тварин), із зображувального мистецтва – 14% (розповіді дітей за власними малюнками). На жаль, як свідчить таблиця, зовсім мало уваги приділяли вихователі стимулюванню в дітей самостійності розповіді (38% - на заняттях із розвитку мовлення і 12% - з художньої літератури) і творчого самовираження (42% і 8% відповідно).

Завдання з розвитку мовлення планувались і в повсякденному житті. Так, на прогулянці визначено вирішення таких завдань: засвоєння дітьми граматичних категорій (рід, число, відмінок) – 2%, утворення різних дієслівних форм, нових слів за допомогою суфіксів, префіксів – 4%, вживання різних за складністю типів речення – 6% (наприклад, «під час спостереження за деревами звернути увагу дітей на те, що листя в українській мові вживається в однині»; «спостерігаючи за горобцями, вчити дітей утворювати спільнокореневі слова «гороб'я», «горобеня», «горобчик», «горобенятко», «горобчиха»), вміння дітей відповідати на запитання – 4% і мовленнєвий етикет – 4% (наприклад, «спостерігаючи за осінніми змінами, вчити дітей відповідати на запитання», «вправляти дітей у вживанні форм звертання до дорослих і дітей»).

Відображення завдань із розвитку мовлення у другій половині дня розподілилося таким чином: із виховання фонетичної правильності мовлення - 16%, розвитку фонематичного слуху - 12%, виховання інтонаційних засобів виразності - 44%. Зауважимо, що означені завдання з виховання звукової культури мовлення планувались вихователями здебільшого під час драматизації чи інсценізації художніх творів. Наприклад, «під час інсценізації утішки «Лася-прася» вчити дітей промовляти слова лагідно, з ніжністю, у відповідному темпі мовлення». Завдання з розвитку образного мовлення і виразності мовлення було зафіксовано 4% і 6% відповідно. Завдання з

граматичної правильності мовлення розподілилися таким чином: утворення різних дієслівних форм, нових слів за допомогою суфіксів, префіксів – 12%, вживання різних за складністю типів речення – 42%. Щодо діалогічного мовлення, то у планах планувалося «розвивати ініціативу дітей у спілкуванні» - 6%, і «виховання мовленнєвого етикету» - 10%. Завдання з розвитку монологічно мовлення було зафіксовано в такому відношенні: самостійність розповіді – 12%, творче самовираження – 24% і складання різних типів розповіді – 26%. Зауважимо, що ці завдання здебільшого вирішувалися при драматизації фольклорних жанрів, віршів, інсценізації художніх творів.

Під час режимних моментів планувалися такі завдання, як фонетична правильність мовлення – 6% (наприклад, «вправляти дітей у вимові фрикативного звука [г] у слові «гребінець»); збагачення словника – 16% (наприклад, «під час обіду збагачувати словник дітей словами «смаковитий, апетитний, добрий»); вміння відповідати на запитання – 6% і мовленнєвий етикет – 18% (наприклад, «під час роздягання дітей повторити такі форми етикету: «будь люб'язний», «перепрошую»»).

Отже, як засвідчив аналіз навчально-виховних планів вихователів дітей старшого дошкільного віку, вони, на жаль, недостатньо приділяють увагу таким показникам мовленнєвої компетенції, як образність, виразність мовлення, багатство словника, творче самовираження дитини, її ініціативність і самостійність у спілкуванні.

Проведений аналіз стану навчально-виховної роботи дошкільних закладів щодо формування мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку дозволив визначити причини необізнаності вихователів із цією проблемою:

- відсутність у чинних програмах навчання і виховання дітей дошкільного віку поняття «мовленнєва особистість дошкільника»;
- необізнаність вихователів із технологіями формування мовленнєвої особистості дітей;

- недостатня підготовка майбутніх вихователів до формування мовленнєвої особистості дітей у процесі їхнього навчання у вищих педагогічних закладах.

Одержані результати пошуково-розвідувального етапу експерименту спонукали нас до з'ясування рівнів сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, що висвітлено в наступному параграфі..

4.2. Критерії оцінки та показники рівнів сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку

Започатковуючи експериментальне дослідження, було визначено критерії і показники сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, якими виступили такі види компетенції: дискурсивно-мовленнєва, когнітивно-мовленнєва, креативно-мовленнєва.

Так, під когнітивно-мовленнєвою компетенцією розуміємо наявність у словнику дитини достатнього лексичного запасу (відповідно до програми); обізнаність із формулами мовленнєвого етикету, прислів'ями, приказками, казками та іншими жанрами української народної творчості; творами українських і зарубіжних письменників.

Дискурсивно-мовленнєву компетенцію визначаємо як інтегративну властивість особистості дитини, її здатність ініціювати, створювати, розуміти й підтримувати різні типи дискурсів (діалогів, полілогів, монологів) у різних комунікативних ситуаціях; наявність у мовленні мовних і немовних засобів виразності.

Креативно-мовленнєву компетенцію розглядаємо як володіння дитиною креативним мисленням, що обслуговує процеси породження і сприйняття різних типів дискурсу; сукупність особистісних якостей, які визначають здатність до створення нею нових синтаксично та логічно завершених оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань (зв'язних текстів);

наявність адекватних взаємооцінки і взаємоконтролю та самооцінки і самоконтролю мовлення.

Відповідно до означених компетенцій було визначено їх показники, а саме:

1) когнітивно-мовленнєва компетенція з показниками:

- багатство лексичного запасу;
- обізнаність із формулами мовленнєвого етикету;
- обізнаність із прислів'ями, приказками, казками та іншими малими формами фольклору; із творами українських і зарубіжних письменників;
- розуміння дітьми змісту художніх текстів;

2) дискурсивно-мовленнєва компетенція із показниками:

- вміння ініціювати й підтримувати різні типи дискурсів (діалогічне мовлення);
- вміння самостійно створювати різні типи монологічних дискурсів (зв'язне монологічне мовлення);
- наявність у мовленні мовних і немовних засобів виразності;

3) креативно-мовленнєва компетенція із показниками:

- наявність оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань у побудові зв'язних текстів (порівнянь, зіставлень, віршованих рядків та ін.);
- здатність до творчого мовленнєвого самовираження;
- наявність адекватних взаємооцінки і взаємоконтролю та самооцінки і самоконтролю мовлення.

Було визначено й схарактеризовано рівні сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку: інтуїтивний, нормативний, репродуктивний, початковий. Схарактеризуємо їх.

Інтуїтивний рівень характерний для дітей старшого дошкільного віку, які вільно експериментують із мовним матеріалом, створюють оригінальні синтаксично та логічно завершені типи дискурсів (діалоги, монологи); швидко включаються в діалог, уміють самостійно створювати його (кількість діалогічних єдностей – 7-8); щодо монологічного дискурсу, то тексти

вирізняються чітким формуванням думки, відповідністю темі та жанру, композиційною цілісністю; правильною синтаксичною побудовою речень (кількість речень у висловлюваннях описового типу дорівнює 7-8 (слів – 20-25), сюжетній – 9-10 (слів – 25-30), міркування – 3-4 (слів – 15-20), із власного досвіду – 8-10 (слів – 25-30)); використовують у розповідях різні за структурою речення (прості, складні, складнопідрядні та складносурядні безсполучникові та зі сполучниками речення); у мовленні дітей віддзеркалюється власний життєво-мовний досвід (відчуття, враження). Мовлення дітей характеризується лексико-граматичним багатством і правильністю; діти виявляють ініціативність під час слововживання, прагнуть до словотворення та словозміни, розуміють пряме і переносне значення слів і вміють їх пояснити, наводять приклади з власного досвіду; у мовленні дітей наявні образні вирази, приказки, прислів'я, порівняння (5 і більше). У старших дошкільників цього рівня сформовані комунікативні мотиви (потреба висловитися, вплинути на співрозмовника, отримати додаткову інформацію). Діти виявляють свою індивідуальність, творчо й оригінально мислять, володіють лінгвістичними й екстралінгвістичними мовними засобами, яскраво виявляють свої емоції; знають і вживають формули мовленнєвого етикету (7-8); для них характерне яскраве творче мовленнєве самовираження, адекватні взаємооцінка і взаємоконтроль та самооцінка і самоконтроль мовлення.

Нормативний рівень властивий старшим дошкільникам, які експериментують із мовним матеріалом, у них наявна здатність до фантазування, водночас продуктивність різних типів дискурсу залежить від їхнього емоційного настрою. Діти створюють синтаксично та логічно завершені типи дискурсів; швидко включаються в діалог, уміють самостійно створювати власні діалоги, між репліками відсутні довгі паузи (кількість діалогічних єдностей – 5-6); щодо монологічного дискурсу, то тексти оформлені відповідно до теми й композиційних вимог, водночас наявні помилки (подекуди незавершеність думок, порушення логічності їх викладу,

лексико-граматичні інтерферентні огріхи). Кількість речень у висловлюванні описового типу дорівнює 5-6 (слів – 15-19), сюжетній – 7-8 (слів – 19-24), міркування – 1-2 (слів – до 14), із власного досвіду – 6-7 (слів – 19-24); дотримуються логіко-синтаксичного зв'язку висловлювання, подекуди зустрічаються паузи, використовують у реченнях переважно прості поширені або складносурядні безсполучникові чи зі сполучниками речення. Під час складання розповідей використовують власний життєво-мовний досвід. Діти цього рівня виявляють ініціативність у слововживанні; в їхньому мовленні спостерігалось прагнення до словотворення та словозміни; вони розуміють пряме і переносне значення слів, уміють їх пояснити; у мовленні присутні образні вирази, приказки, прислів'я (3-4). Діти виявляють свою індивідуальність, творчо мислять, створюють мовленнєво-ігрові сюжети; використовують засоби художньої виразності, вміють творчо самовиразитись, виявляють свої емоції залежно від настрою; знають і вживають формули мовленнєвого етикету (5-6); їм здебільшого властиві адекватні взаємооцінка і взаємоконтроль та самооцінка і самоконтроль мовлення.

Репродуктивний рівень притаманний дітям старшого дошкільного віку, які не вміють самостійно виявити свою індивідуальність, хоча подекуди є бажання творчо самовиражатися, роблять це лише за допомогою вихователя; не завжди вміють відповісти на відповідну репліку діалогу, діалогічні єдності одноманітні (кількість 3-4); щодо монологу, то наявна велика кількість помилок, тексти не відповідають змісту, в них наявні значні композиційні порушення; кількість речень у висловлюваннях описового типу дорівнює 3-4 (слів – 9-14), сюжетній – 4-6 (слів – 10-18), із власного досвіду – 3-5 (слів – 10-18); зв'язок між реченнями формально-сурядний, обмежено вживають поширені речення і складні конструкції, використовують однотипні способи міжфразового зв'язку; мовлення насичене довгими паузами, збіднене засобами художньої виразності. Діти цього рівня не розуміють стилістично-образної ролі, значеннєвих відтінків фразеологізмів; пояснення переносного значення викликає в них певні труднощі (в мовленні наявні образні

порівняння (1-2); вони не виявляють бажання утворювати нові слова. Мовлення дітей емоційно збіднене, подекуди використовують лише окремі засоби виразності (як мовні, так і позамовні); знають і вживають формули мовленнєвого етикету (3-4); діти здебільшого не можуть адекватно оцінити й контролювати своє і чуже мовлення.

Початковий рівень характерний для дітей старшого дошкільного віку, яким важко самотійно (без допомоги вихователя) створювати діалогічні й монологічні висловлювання; вони підтримують діалог одноманітними репліками (кількість діалогічних єдностей – 1-2); у складених ними текстах відсутні сюжетні лінії, композиційна структура, логічний зв'язок, завершеність; кількість речень в описових розповідях дорівнює 1-2 (слів – до 8), сюжетній – 1-3 (слів – до 9), із власного досвіду – 1-2 (слів – до 9), розповіді-міркування – відсутні; використовують здебільшого прості поширені речення, які містять довготривалі паузи, подекуди послуговуються складними реченнями. Діти цього рівня не виявляють ініціативність у слововживанні, не прагнуть до словотворення та словозміни; вони не розуміють пряме і переносне значення слів, не вміють їх пояснити; не сприймають образні вирази й тому не вживають їх у власному мовленні. Діти не виявляють бажання творчо самовиражатись; знають і вживають формули мовленнєвого етикету (1-2); неадекватно оцінюють і контролюють власне мовлення і мовлення інших.

Наочно простежити рівні сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку можна на матеріалі експериментального аналізу констатувального етапу.

4.3. Діагностика рівнів сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку на констатувальному етапі

Констатувальний етап дослідження був спрямований на з'ясування вихідного рівня сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. Відповідно до кожного показника було розроблено експериментальні завдання.

Зауважимо, що, розпочинаючи обстеження мовленнєвого розвитку старших дошкільників на констатувальному етапі, дітей насамперед познайомили з постійно дієвим героєм із дідусем Громовичком, який надалі пропонував дітям діагностувальні завдання. Проілюструємо прикладом.

Вихователь пропонує дитині пригадати українську народну казочку «Рукавичка». – Діти, а знаєте ви, що трапилось із героями після того, як вони вирвались із рукавички й порозбігалися лісом? Послухайте: «Бігли-бігли казкові герої лісом, втомились і вирішили відпочити. І ось раптом все загуло, сонечко сховалось і із-під важких темно-синіх хмар з'явився в довгому вбранні дідусь. Привітався з усіма. Виявилось, що його звати Громовик (Громовичок), він завжди сидить на небі і ховається за хмаринками. І коли бачить, що в когось біда, то одразу йде на допомогу. Ось і цього разу побачив він, що біжать лісом звірята і вирішив їм допомогти. Дідусь Громовичок сказав, що покаже їм чудову галявину, де кожний з них зможе жити в окремому будиночку. Але для того, щоб потрапити туди, треба виконати завдання, які їм дасть дідусь Громовичок. Звірятка одразу ж зраділи, але потім засумували, бо вони від страху все позабували й не знають, як виконати ці завдання». Діти, давайте допоможемо звіряткам».

Когнітивно-мовленнєва компетенція

Показник: багатство лексичного запасу

Завдання 1. Допомога мищі-шкряботушці.

Мета: з'ясувати вміння дитини добирати синоніми.

Матеріал: предметні картинки, іграшкова мишка.

Процедура виконання: Вихователь повідомляє дитині, що мишка-шкряботушка отримала від дідуся Громовичка таке завдання: їй треба

придумати якомога більше слів до картинок, які їй дав дідусь, а вона соромиться. Давай допоможемо їй: вона буде показувати тобі картинки, а ти будеш їх «одягати» в красиві слова, які б відповідали на запитання «який?» (Пропонуються такі предмети: пролісок, сонячний промінчик, береза, білочка, вовк, одяг, кавун, дівчина, воїн, листя, мова, ялинка, зима, осінь, метелик, очі, лебідь, вітер).

Завдання 2. Допомога жабці-скрекотушці.

Мета: виявити вживання дітьми іменників, прикметників, дієслів, прислівників.

Матеріал: іграшкова жабка.

Процедура виконання: Вихователь звертає увагу дитини на те, що жабка-стрекотушка дуже весела і здивована: вона знає все, що зображена на малюнках, але чомусь дідусь Громовичок не хоче показувати їй галявину з будиночками. А не робить він це тому, що жабка-стрекотушка не хоче відповідати на запитання, боїться, що не правильно скаже. Ми з нею домовилися, що вона буде запитувати, а ти будеш відповідати на запитання. Пропонуються такі запитання:

а) «Що буває глибоким? Мілким? Високим? Низьким? Широким? Вузьким? Легким? Важким? Великим? Маленьким?». Дитина добирає іменники.

б) Тарілка яка? Груша яка? Трава яка? Яблуко яке? Коріння яке? Дерево яке? Кавун який? Транспорт який? Хліб який? Ялинка яка?» і т. ін. Дитина добирає прикметники.

в) «Сонечко (що зробило?). М'яч (що зробив?). Їжак (що робить?). Блискавка (що зробила?). Листя (що робить?). Мороз (що робить?). Вода (що робить?). Дитина добирає дієслова.

г) «Собака (поводиться як?). Кінь (як біжить?). Шпак (співає як?). Лев (ходить як?). Взуття (носити як?). Мати (турбується про тебе як?). Дитина добирає прислівники.

Завдання 3. Допомога зайчику-побігайчику.

Мета: з'ясувати вміння дитини добирати антоніми до поданих словосполучень.

Матеріал: предметні картинки, іграшковий зайчик.

Процедура виконання: Педагог повідомляє дитині, що дідусь Громовичок дав зайчику чарівний мішечок, а в тому мішечку чарівні картинки, які треба розглянути й продовжити речення. Але ж наш зайчик-побігайчик ще й плаксунчик-боягунчик і тому він боїться навіть залісти лапкою в той мішечок. Давай допоможемо йому: а) він буде показувати картинку й називати речення, а ти будеш його продовжувати:

Гарбуз великий, а буряк... (маленький)

Цибуля біла, а редька ... (чорна)

Морква довга, а горох... (короткий)

Гарбузове насіння біле, а кавунове ... (чорне).

Гарбуз важкий, а кавун ... (легкий).

щедрий врожай - ... (скупий)

Калина кислувата, а смородина.....(солодкувата)

Горобина тверда, а калина.....(м'яка)

б) Зайчик-побігайчик називає слово, а ти кажеш навпаки: низький (високий), довгий – (короткий), товстий (худий), веселий (сумний), ніч (день), зима (літо), важкий (легкий), багатий (бідний), здоровий (хворобливий), швидкий (повільний), працьовитий (лінивий), холодний (гарячий).

Завдання 4. Допомога лисичці-сестричці.

Мета: визначити вміння дитини утворювати нові слова за допомогою зменшувально-пестливих суфіксів.

Матеріал: іграшкова лисичка, м'які іграшки тварин і людей, предметні картинки.

Процедура виконання: Педагог повідомляє дитині, що лисичка-сестричка ніяк не хоче виконувати завдання, а в будиночок потрапити їй хочеться. Вона завжди була хитренькою і тому придумала цікаву гру: вона

принесла із собою багато м'яких іграшок, різних предметів, буде показувати й називати тобі іграшку чи картинку, а ти будеш ласкаво її називати. (Пропонуються такі іграшки: мавпа, слон, їжак, заєць, лисиця, вовк, ведмідь, білка, дід, баба, мати, тато, дитина, книга, рука, сонце, яблуко, ніч, зірка, ластівка).

Завдання 5. Допомога вовчику-братику.

Мета: з'ясувати вміння дитини добирати споріднені слова.

Матеріал: іграшковий вовчик.

Процедура виконання: Вихователь повідомляє дитині, що вовчик-братик дуже засмучений через те, що він захворів: у нього болить горло і тому йому важко говорити. Але ж він теж хоче потрапити до будиночка, а ще й порадувати дідуся Громовичка: дібрати схожі слова. Давай йому допоможемо: він буде називати слово, а ти будеш добирати схожі, тобто його «родичів». (Пропонуються такі слова: журба, буря, ліс, свиня, верблюд, вітер, квітень, журавель, соняшник, село, насіння, свято, мандрівник).

Завдання 6. Допомога кабану-іклану.

Мета: з'ясувати вміння дитини утворювати нові слова за допомогою префіксів.

Матеріал: іграшковий кабан.

Процедура виконання: Вихователь повідомляє дитині, що до неї завітав кабан-іклан за допомогою. У його брата трапилася біда: із книжки порозбігались усі слова, залишилися лише деякі. Тепер брат дуже засмучений, таким його кабан-іклан ще не бачив. Кабан-іклан дуже просить тебе допомогти йому зібрати слова: він тобі називатиме ті слова, що залишились у книзі, а ти будеш утворювати нові. (Пропонуються такі слова: бігти, йти, читати, малювати, пригати, говорити, кидати, нести, дзвонити, їхати).

Показник: обізнаність із формулами мовленнєвого етикету

Завдання 1. Допомога ведмедю-набридю.

Мета: з'ясувати обізнаність дітей із формулами мовленнєвого етикету: привітання і комплімент.

Матеріал: іграшковий ведмідь.

Процедура виконання: Вихователь повідомляє дітям, яке ж завдання отримав ведмідь-набридь від дідуся Громовичка: йому треба привітати свою подругу Марійку й зробити їй комплімент. А він не знає, як це робити. Допоможи йому, будь ласка, пригадай, як треба вітатись і робити комплімент і розкажи про це ведмедю-набридю.

Завдання 2. Допомога Голубу

Мета: з'ясувати обізнаність дітей із формулами мовленнєвого етикету: подяка і прохання.

Матеріал: предметні й сюжетні картинки, оповідання «Дрізд і голуб».

Процедура виконання: Педагог повідомляє дитині, що до нього прийшов його давній друг дідусь Громовичок, який хоче розповісти тобі українську народну казку. Послухай її (Розповідається казка «Дрізд і голуб»: Якось голуб став просити дрозда, щоб той навчив його гніздо мостити. Погодився дрізд, та тільки поклав декілька гілочок, як голуб сів на них і вуркоче: «Знаю, знаю...» Розгнівався дрізд та й каже: - Коли знаєш, то навіщо просиш? І полетів собі геть. А голуб зовсім не вмів гніздо мостити. Ото скільки дрізд йому допоміг, таке гніздо в нього й лишилося назавжди»). Громовичок продовжує: Діти, голуб хоче повернути дрозда, але не знає, як до нього звернутись, як попросити, щоб він йому допоміг. Дитині пропонується пригадати ввічливі форми звертання і прохання.

Завдання 3. Утішимо Громовичка.

Мета: з'ясувати обізнаність дітей із формулами мовленнєвого етикету: втіхи, співчуття.

Матеріал: лялька Громовичок, предметні картинки.

Процедура виконання: Вихователь повідомляє дитині, що з дідусем Громовичком трапилася біда й розповідає про пригоду, що сталася з ним: вирішив він прогулятися лісом, спустився на землю і побачив на галявині

гусей. Коли вже підійшов до них поближче, то один гусак, напевно, вожак, витягнув свою довгу шию, зашипів, загелготав і побіг за Громовичком. Ледь-ледь він від нього втік. І до того ж він його злякався, що й слова вимовить не може. Подивись на нього (показує). Допоможи Громовичку заспокоїтися, поспілкуйся з ним. Якими словами ти будеш його заспокоювати?

Завдання 4. Порада Їжачкові.

Мета: з'ясувати обізнаність дітей із формулами мовленнєвого етикету: поради і пропозиції.

Матеріал: атрибути до настільного театру, фрагмент оповідання Ю.Старостенка «Під зеленим шатром лісу».

Процедура виконання: Вихователь влаштовує настільний театр і розіграє фрагмент оповідання: «Настало літо, і зашумів зеленими вітами ліс... То тут, то там між пухнастих ялиць та під лапатим гіллям смерек вишикувалися рядочками гриби маслюки. Хотів був привітатися до них їжак, а гриби злякалися і повдягали на голови хто листочка сухого, а хто пучок глиці. Їжак і з того боку зазира, і з цього – нема грибів. «Порозбігалися», - думає собі... А гриби зачаїлися під картузиками і тихенько усміхаються: «Ну і їжак, не дарма у нього такі маленькі очки!» Дитині пропонується подумати й дати пораду чи пропозицію на майбутнє, як бути Їжачкові.

Показник: обізнаність із прислів'ями, приказками, казками та іншими фольклорними жанрами; творами українських і зарубіжних письменників

Зазначимо, що відповідно до цього показника було розроблено міні-подорож до «Фольклор-міста» з відповідними експериментальними завданнями. Опишемо її зміст.

Вихователь повідомляє дітям, що вона отримала запрошення від Громовичка на гостини до Фольклор-міста. (Діти сідають на ослінчик і «їдуть» до міста). Провідник – дідусь Громовичок – повідомляє: «Увага! Ми зупиняємося».

I зупинка. Вулиця прислів'їв і приказок.

Мета: визначити обізнаність дітей із прислів'ями й приказками.

Матеріал: іграшковий хлопчик Прислівчик.

Процедура виконання: Громовичок знайомить дітей із господарем вулиці прислів'їв і приказок Прислівчиком. Діти, як ви думаєте, чому його так звати? Так, тому що він знає багато прислів'їв і приказок. Прислівчик хоче запросити вас зіграти у вікторину – хто з вас згадає більше прислів'їв і приказок про пори року, дружбу, сміливість чи ще які-небудь, той буде іменуватися найбільший Розумник нашої групи і отримає від мене приз – чарівний кошик із прислів'ями і приказками. Правила гри такі: ви розповідаєте прислів'я чи приказку українською мовою, за кожен з них отримуєте червону фішку, в кого їх буде більше, той виграє. Педагог називає тему, наприклад, назвіть прислів'я про дружбу (сміливість, ввічливість, скромність, природу й т.ін.).

II зупинка. Вулиця малих фольклорних жанрів.

Мета: з'ясувати обізнаність дітей із мирилками, примовками, загадками, лічилками, забавлянками, закличками, колісанками .

Матеріал: іграшкові мишка-шкряботушка, зайчик-побігайчик, жабка-скрекотушка, лисичка-сестричка, вовчик-братик, кабан-іклан, ведмідь-набридь.

Процедура виконання: Громовичок оголошує, що їм необхідно зупинитися на наступній вулиці малих фольклорних жанрів. Діти, подивіться, хто мешканці цієї вулиці? Так, це наші герої з казки «Рукавичка», ось тут вони отримали свої будиночки. Але знову трапилась із ними біда: вони всі пересварились, і хоча вже й забули, через що сталася та суперечка, але вони й досі не розмовляють один з одним, бо помиритися вони зможуть лише тоді, коли згадають цікаві фольклорні тексти, а вони знову зі страху все позабували. Давайте допоможемо їм. Пригадайте, які ви знаєте мирилки, (примовки, загадки, лічилки, забавлянки, заклички, колісанки, щедрівки, колядки)?

III зупинка. Вулиця Казок.

Мета: з'ясувати обізнаність дітей із казками.

Матеріал: Казкарка, зображення героїв народних казок, хатинки для них.

Процедура виконання: Громовичок знайомить дітей із господинею вулиці Казкаркою, запитує в неї, чому вона сумна. Виявляється, що хатинки казкових жителів давно спорожніли, бо про них давно ніхто не згадував, не провідував їх, вони засумували і покинули вулицю казок, тільки й лишилася хазяйка. Діти, а повернуться жителі до своєї вулиці лише тоді, якщо ви пригадаєте їй розкажете господині казки, які ви знаєте. Давайте допоможемо Казкарці стати радісною і повернути своїх жителів. Дитині пропонується вибрати будь-яку ілюстрацію із зображенням відповідного героя і розповісти господині Казкарці казку.

IV зупинка. Вулиця оповідань і віршів.

Мета: з'ясувати обізнаність дітей із творами українських і зарубіжних письменників.

Матеріал: Казкарка, зображення героїв казки «Рукавичка».

Процедура виконання: Громовичок повідомляє дітям, що їхня подорож завершується, остання зупинка – вулиця оповідань і віршів. Дітей зустрічають герої казки «Рукавичка», дякують їм за допомогу, що повернули їх на рідну вулицю, в рідні хатинки. Але вони хочуть погратися з ними і послухати оповідання і вірші у виконанні дітей. Громовичок пропонує дітям обрати собі героя казки і розповісти йому вірш чи оповідання.

Показник: розуміння дітьми змісту художніх текстів

Завдання 1. Допомога мишці-шкряботушці.

Мета: з'ясувати вміння дитини давати назву оповіданням.

Матеріал: оповідання В.Сухомлинського «Як здивувався Мурко?», «Втрачений день», «Черепашка на іменинах у Ворони», іграшкова мишка.

Процедура виконання: Вихователь повідомляє дитині, що мишка-шкряботушка знов отримала від дідуся Громовичка завдання: три казочки

десь загубили свою назву і тепер вважають, що їх ніхто не буде розповідати. Тож мишці-шкряботушці необхідно придумати назву до цих казок, а вона не знає. Давай допоможемо їй, я тобі розповім казку, ти уважно послухай, а потім скажеш, як би ти їх назвав. Розповідає казку:

1. «Був собі в бабусі старий кіт Мурко, лежить він, гріється. Заплющив очі, спить, поклавши голову на лапки. На подвір'ї ходило курча й жалібно пищало. Побачивши кота, замовкло, підійшло тихенько до нього, притулилося, тепло йому стало. Мурко розплющив очі і здивувався: яке ж сміливе курча. Дивується й не знає: чи налякати курча, щоб утекло, чи хай собі гріється?».

2. «Котик Няв взяв вудочку, наживку, садок і пішов на Десну порибалити. По дорозі йому стрівся песик Гавко.

– Няве, ходімо на стадіон! – запропонував песик Гавко. – Пограємо у футбол!

– А чого ж, пішли.

Тільки рушили з місця, аж назустріч йде кізочка Реза:

– Хлопці, гайда до мене! Тато купив велосипед, покатаємось досхочу!

Пішли вони до кізочки Рези, аж тут їх наздогнав цапик Буц.

– Друзі! Сьогодні в кінотеатрі класний мультик показують! Побігли, поки не пізно!..

– Гей! Куди ви поспішаєте? Зачекайте хвилинку... – зупинив їх ослик Фо. – До нас щойно приїхав цирк... Того дня вони так ніде й не побували».

3. «Запросила Ворона Черепаху на день свого народження. Їй на той час рівно п'ять років виповнилось. Черепаха обійшла майже всі магазини, вибрала найкращі подарунки, склала їх у коробку, прив'язала собі на спину та й вирушила до Ворони, яка мешкала в лісі, неподалік Дніпра. Довго йшла черепаха на іменини до Ворони. Кілька разів спинялася перепочити. А ще треба було поїсти та поспати. Минуло чимало часу, як Черепаха переступила поріг своєї доброї приятельки. А Ворона саме день народження відзначає.

– Хух! Як я вчасно потрапила на свято. Навіть не запізнилася. Щиро вітаю тебе, люба, з п'ятиріччям від дня народження. Прийми мої скромні дарунки.

– Дякую, люба подруго Черепахо, за вітання. Тільки ж ти трохи запізнилася на мої іменини. Сьогодні ми відзначаємо моє п'ятдесятиріччя. Але яке це має значення – головне, що ми з тобою живі та здорові.

Здивувалася Черепаха: А я ж так поспішала до тебе...».

Після читання кожного тексту дитині пропонується назвати цю казку: Як би ти назвав (-ла) це оповідання (казку)? Чому ти хочеш саме так її назвати?

Завдання 2. Допомога жабці-стрекотушці.

Мета: з'ясувати вміння дитини співвідносити текст загадки з малюнком.

Матеріал: малюнки із зображенням відгадок; загадки про пори року, вірш І.Франка «Навесні», іграшкова жабка.

Процедура виконання: Вихователь звертає увагу дитини на те, що жабка-стрекотушка не хоче відгадувати загадки, боїться, що не відгадає. Ми з нею домовилися, що ти будеш відгадувати загадки й знаходити до них малюнки, а вона потім тобі щось подарує. Дитині пропонуються такі загадки:

1. У садку, в гаях блукає, 2. Хто наткав полотна аж від лісу до вікна?

Жовті шати одягає.

І сміється, задається: От така ширина!

Золотисту стелить постіль,

Жде сестрицю білу в гості.

3. Стало біло навкруги, я розтрушую сніги,

4. Теплий довгий-довгий день,

Наганяю холоди, води сковую в льоди.

Повна миска черешень,

В дружбі з дітьми я всіма.

Достигає жовтий колос,

Здогадались? Я...

Демонструє коник голос.

І суничка дозріває. Тож коли це все буває?

5. Надійшла пора прекрасна,
 Многоцвітна, тепла, ясна,
 Ніби дівчинка в вінку.
 Ожили луги, діброви,
 повно гомону, розмови
 І пісень в чагарнику.

Після того, як дитина вибрала ілюстрацію до загадки, їй пропонується пояснити, чому саме ця ілюстрація була вибрана?

Завдання 3. Допомога зайчику-побігайчику.

Мета: з'ясувати розуміння дітьми приказок і прислів'їв.

Матеріал: чарівний мішечок, прислів'я і приказки, іграшковий зайчик.

Процедура виконання: Вихователь повідомляє дитині, що дідусь Громовичок дав зайчику чарівний мішечок, а в тому мішечку чарівні прислів'я і приказки, зміст яких йому треба пояснити. Але ж ти пам'ятаєш, що наш зайчик-побігайчик ще й плаксунчик-боягунчик і тому він боїться навіть залісти лапкою в той мішечок. Давай допоможемо йому. Зайчик-побігайчик буде називати тобі їх, а ти будеш пояснювати, що вони означають.

Дитині пропонується пояснити такі прислів'я і приказки:

Бери, скільки донесеш, а не скільки бачать очі.

Осінь сумна, а весело жить.

Літо - збериха, а зима - підбериха.

Всюди добре, а дома найліпше.

Будь добрим слухачем, будеш добрим оповідачем.

З другом говори ввічливо: від грубого слова близький, стає чужим.

Завдання 4. Допомога лисичці-сестричці.

Мета: з'ясувати розуміння дітьми фразеологізмів.

Матеріал: фразеологізми, іграшкова лисичка.

Процедура виконання: Експериментатор повідомляє дитині, що лисичка-сестричка завжди була хитренькою, а тепер хоче бути ще й

розумненькою і тому придумала цікаву гру: вона буде називати фразу, а ти її повинен (-на) пояснити:

Вовчик дивиться так, як баран на нові ворота;

Батько розпитував Телесика і так, і так, а він як набрав води в рот;

Івасик і Телесик, як дві краплі води;

Гавчик щось таке наговорив, наче на вербі груші ростуть;

А ведмедика як вітром здуло.

Дискурсивно-мовленнєва компетенція

Показник: вміння ініціювати й підтримувати різні типи дискурсів (діалогічне мовлення)

Завдання 1. Зустріч із вербою.

Мета: з'ясувати вміння дітей будувати діалог у ситуації «Зустріч з другом».

Матеріал: оповідання В.Сухомлинського «Верба над ставком».

Процедура виконання: Вихователь повідомляє дитині, що дідусь Громовичок приніс із собою цікаве оповідання, але він хоче, щоб ти не тільки послухав його, а й ще й поспілкувався із вербою. Допоможи йому, послухай спочатку оповідання, а потім уяви, як би ти спілкувався з вербою, щоб ти їй сказав при зустрічі? Розповідає фрагмент оповідання: «Оксанка гуляла біля ставка. Знайшла вербовий прутик та й увіткнула в сиру землю. А сама пішла додому. Потім Оксанчині батьки виїхали до міста. Там Оксанка й училася в школі. Минуло десять років. Приїхала Оксанка в рідне село. Вона була вже висока дівчина з чорною косою. Ось прийшла якось до ставка. Побачила високу гіллясту вербу, що схилилася над водою. Здивувалася Оксанка й запитусь:...». Дитині пропонується уявити діалог із вербою.

Завдання 2. Допомога кабану-іклану.

Мета: з'ясувати вміння дітей будувати діалог-домовленість.

Матеріал: іграшковий кабан.

Процедура виконання: Педагог показує дитині іграшкового кабана-іклана, який приволочив із собою в кошику різні продукти, з яких можна приготувати смачні страви. Він знов отримав від дідуся-громовика завдання: скласти меню на святковий обід для своїх друзів-звірят. А він усе своє «хро-хро-хро» співає і носиться зі своїм кошиком. Допоможи йому, обері собі друга й обговоріть з ним, які святкові страви слід приготувати для гостей, як прикрасити стіл, кого запросити на гостини?

Завдання 3. Допомога ведмедю-набридю.

Мета: з'ясувати вміння дітей вести полілог у ситуації «Відвідування друга».

Матеріал: іграшкові ведмідь і вовк, лялька Марійка.

Процедура виконання: Вихователь розповідає дітям, яке саме завдання отримав ведмідь-набридь від дідуся Громовичка: йому треба разом із вовчиком провідати свою подругу Марійку, яка захворіла. А вони не знають, що із собою брати, як її підтримати? Допоможи йому, будь ласка, домовся зі своїми друзями, хто буде ведмедиком, а хто – вовчиком, а хто Марійкою, яка захворіла. Уявіть, що ви зібралися провідати свою хвору подругу. Про що ви будете говорити, з чим прийдете до неї додому?

Завдання 4. Помири казкових героїв.

Мета: з'ясувати вміння дітей будувати діалог-примирення.

Матеріал: атрибути до української казки «Лисичка та журавель».

Процедура виконання: Вихователь пропонує дитині пригадати зміст української народної казки «Лисичка та журавель». – Ти знаєш, з того часу, як лисичка не приятелює з журавлем, вона дуже засмучена, бо їй так хочеться з ним помиритись і поспілкуватись. А як це зробити, вона не знає. Допоможи їй, будь ласка. Уяви, що ти лисичка, про що б ти розмовляв з журавлем, як би ти помирився.

Показник: уміння самостійно створювати різні типи монологічних дискурсів (зв'язне монологічне мовлення)

Зауважимо, що для цього показника було обрано лише одне завдання, яке об'єднувало різні типи монологічних дискурсів.

Завдання. Конкурс на найкращу розповідь.

Мета: вміння дітей складати різні типи монологічних дискурсів.

Матеріал: предметні й сюжетні картинки.

Процедура виконання: Вихователь повідомляє дітей, що вона отримала запрошення від дідуся Громовичка на конкурс найкращої розповіді. Тож для того, щоб потрапити до нього, необхідно скласти різні розповіді.

Варіант 1. «Я – маска». Експериментатор роздає дітям маски із зображенням тварин, пропонує уявити, що вони перетілились у тварин й описати себе.

Варіант 2. «Історія в картинках». Дитині пропонується розглянути сюжетні картинки, розкласти їх у логічній послідовності й скласти розповідь.

Варіант 3. «Гра «Аргументи». Дитині пропонується поміркувати, яка найкраща пора року і пояснити, чому вона так вважає, назвати аргументи на користь своєї улюбленої пори року.

Варіант 4. «Гра «Мої спогади». Дитині пропонується пригадати якусь подію у своєму житті й розповісти про неї.

Дітям пропонується подумати й скласти розповіді, які будуть записані на диктофон.

Показник: наявність у мовленні мовних і немовних засобів виразності.

Завдання 1. Акторська гра.

Мета: виявити вміння дітей користуватись експресивними засобами виразності.

Матеріал: лялька дідуся Громовичок, декорації, атрибути.

Процедура виконання: На сцені з'являється дідусь Громовичок і пропонує дітям пограти в акторську гру:

а) гра «Перевтілення»: дітям пропонується вибрати маски тварин і передати їхні рухи й характер;

б) вправа «Порівняй мене»: лисичка ходить легко, немов...; вовк біжить швидко, як...; зайчик трясеться, мов...; півник співає голосно, як...; білочка пушиста, немов...; зимовий зайчик білий, мов...; у колобка щічки рум'яні, наче...; жирафа висока, наче...

в) гра «Упізнай мій настрій»: Громовичок обирається уявним художником, діти передають йому сумний, веселий, здивований, злий настрій).

Креативно-мовленнєва компетенція

Показники: наявність оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань у побудові зв'язних текстів (порівнянь, зіставлень, віршованих рядків тощо), здатність до творчого мовленнєвого самовираження в мовленнєво-ігрових ситуаціях.

Відповідно до визначених показників було розроблено уявну гру-казку з різними завданнями: розповіді історій Громовичка, мета якої була спрямована на з'ясування сформованості означених показників за креативно-мовленнєвою компетенцією. Опишемо її зміст.

Вихователь повідомляє дітям, що до них прийшов дідусь Громовичок: Діти, ви знаєте, я люблю подорожувати по різних країнах і бачу різні пригоди, які трапляються з їхніми мешканцями. Є сумні, а є радісні історії. Але сьогодні я прийшов до вас за допомогою, бо розповім сумну історію. Заплющити свої оченята і уявіть, що ми відправляємося з вами до театру. Увага, ми на місці!

Завдання 1. Визволяємо сонечко.

Мета: з'ясувати вміння дітей складати творчі розповіді.

Матеріал: атрибути до лялькового театру, іграшки-ляльки Злий чаклун і Сонечко.

Процедура виконання: (на столі - декорації якогось міста, але все в чорному кольорі). Розповідь Громовика: Діти, це місто називається Радісне, а назвали його люди так, що тут завжди люди радісно працювали, допомагали один одному, відпочивали всі разом, співали пісні. Але з ними трапилося лихо: злий чаклун схопив сонечко і тепер в усьому місті скрізь темно, люди плачуть. Чаклун визволить сонечко лише тоді, коли він почує від вас казку про його рідного брата «Добрий чаклун». Давайте допоможемо визволити сонечко (дитині пропонується скласти казку про Доброго чаклуна і розповісти її). Після виконання завдання з'являється чаклун, який відпускає сонечко і люди дякують дітям.

Завдання 2. Моя презентація.

Мета: з'ясувати вміння дітей творчо самовиражатись у мовленнєво-ігрових ситуаціях.

Матеріал: ляльки Знайко і Незнайко, атрибути до презентації.

Процедура виконання: (на сцені з'являються ляльки і про щось дуже сперечаються). Громовичок: Ой, діти, я знаю, хто це такі. Хлопчик у червоній сорочці – це Знайко, він усе знає, тому його так і назвали. А хлопчик у синій сорочці – це його брат Незнайко: він нічого не знає і не слухає свого брата. Зараз дізнаємося, що в них трапилося (підходить до ляльок, вони щось шепочуть йому на вушко). – Діти, Незнайкові слід розповісти про дитячий садок, мультфільм і охоронну службу, щоб вони знали про них, але він не знає, що ж саме треба розповідати людям. Йому необхідно виконати це завдання, а Знайкові він не довіряє. Давайте подумаємо, як розповісти гостям про свій дитячий садок. (Дитині пропонується подумати, вийти на сцену й презентувати свій дитячий садок, мультфільм і охоронну службу).

Показник: наявність адекватної взаємооцінки й самооцінки та прояву взаємоконтролю і самоконтролю у власному мовленні

Завдання 1. Громовичок йде до школи.

Мета: виявити вміння дитини контролювати й виправляти чуже мовлення.

Матеріал: лялька дідусь Громовичок, предметні картинки.

Процедура виконання: Вихователь повідомляє дитині, що до неї на гостини завітав дідусь Громовичок, але він сьогодні якийсь дивний: уявив собі, що він йде до школи. Зовсім не погоджується з тим, що він дідусь, а весь час твердить: «Я – учень-першокласник!». І говорить він якимось дивно. Можливо, його хтось зачарував? Давай послухаємо Громовичка, будь уважним, якщо почуєш помилки, виправи їх. Вихователь показує дитині предметні картинки і промовляє замість Громовичка:

це кішка з дві кашатами; це заячиха з маленьким зайцем; це кінь із своєю лошатою; це бігають дитини; це п'ять ляльків; це хлопчик у пальто.

Наприкінці вихователь запитує в дитини: Як ти вважаєш, чи правильно говорить Громовичок? Чи можна вже йти Громовичку до школи?

Завдання 2. Допомога Дерев'янкові.

Мета: з'ясувати вміння дитини помічати й виправляти помилки у зв'язному висловлюванні, оцінювати мовлення інших.

Матеріал: іграшковий Дерев'янку, прапорці червоного й синього кольорів.

Процедура виконання: Вихователь повідомляє дитину, що в Дерев'янка сталися неприємності: він хотів прийти на свято, але туди могли потрапити лише ті, хто правильно розкаже про якусь подію, а Дерев'янку не зміг це зробити. Давай йому допоможемо, бо тепер він дуже засмучений: не знає, як правильно сказати. Послухай уважно, про що розповів Дерев'янку, якщо почуєш помилку, одразу виправляй її. Вихователь розповідає: «Проснувся я рано. І одразу хотів зробити аплікацію, а ножиців не було. Зібрався я в магазин, а в мене зламалася дверь. Засмутився я, але пішов все-таки. Йду, дивлюся, а на дереві висять такі гарні листя, що аж дух

перехопило. А тут уже я прийшов у магазин і купив багато ножиців. Прибіг у квартиру і зробив аплікацію!».

Дитині пропонується виправити помилки в розповіді Дерев'янка й оцінити за допомогою фішок, як він говорить: правильно чи ні. Якщо правильно, то підняти червоний прапорець, а якщо неправильно – то синій. (Перевірялись взаємоконтроль і самооцінка).

Завдання 3. Моя розповідь.

Мета: з'ясувати вміння дитини помічати й виправляти помилки у власному зв'язному висловлюванні, оцінити його.

Матеріал: розповіді дітей, записані на магнітофон.

Процедура виконання: Вихователь пропонує дитині прослухати магнітофонний запис її розповіді, яку вона придумувала, коли отримала запрошення від дідуся Громовичка на конкурс найкращої розповіді. Після прослуховування дитині пропонувалося оцінити власне мовлення і виправити помилки. (Перевірялись самоконтроль і самооцінка).

4.4. Аналіз результатів констатувального етапу експерименту

Проаналізуємо одержані результати за кожною компетенцією окремо.

Когнітивно-мовленнєва компетенція

Результати виконання дітьми завдань за показником «багатство лексичного запасу» визначалися на основі шкали оцінювання:

4 бали – дитина добирає 6-8 іменників до кожного прикметника, 6-8 прикметників, 8-10 дієслів, 4-5 прислівників; 15-20 антонімів, 7-10 синонімів; дотримується нормативних показників у вживанні іменників, утворених за допомогою зменшено-пестливих суфіксів, і дієслів, утворених за допомогою префіксів (15-20 із запропонованих) в усіх граматичних формах;

3 бали – дитина добирає 4-5 іменників, 4-5 прикметників, 5-7 дієслів, 2-3 прислівника; 9-14 антонімів, 4-6 синонімів; дотримується нормативних

показників у вживанні іменників, утворених за допомогою зменшено-пестливих суфіксів, і дієслів, утворених за допомогою префіксів (9-14 із запропонованих) в усіх граматичних формах;

2 бали – дитина добирає 2-3 іменника, 2-3 прикметника, 2-4 дієслова, 1 прислівник; 3-8 антонімів, 2-3 синонімів; правильно називає іменники, утворені за допомогою зменшено-пестливих суфіксів і дієслова, утворені за допомогою префіксів (5-8 із запропонованих);

1 бал – дитина добирає по 1 іменнику, 1 прикметнику, 1 дієслову, не добирає прислівників; 1-2 антоніми та синоніми; називає правильно 1-4 іменників і дієслів, утворених суфіксами і префіксами;

0 балів – дитина не виконала завдання.

Середній бал багатства лексичного запасу дітей старшого дошкільного віку творів вираховували методами математичної статистики [524] за формулою:

$$X_e = \frac{\sum x m_1}{\sum m_1}; \quad X_k = \frac{\sum x m_1}{\sum m_1} \quad (4.1)$$

де X_e – середній бал (експериментальна група)

X_k – середній бал (контрольна група)

X – кількість балів

m_1 – кількість дітей

$\sum m_1$ – загальна кількість дітей (у %).

Наприклад: $\frac{3 \times 28 + 2 \times 22,5 + 1 \times 8 + 0 \times 41,5}{100} = 1,37$ середній бал багатства

лексичного запасу дітей старшого дошкільного віку творів в експериментальній групі. Зауважимо, що середній бал за іншими показниками вираховувався також за означеною формулою.

Результати виконання дітьми експериментальних завдань, спрямованих на визначення багатства лексичного запасу, подано в таблиці 4.2. Розглянемо їх.

Таблиця 4.2

Багатство лексичного запасу (у %)

Групи	Бали					
	4	3	2	1	0	Середній бал (X_e) і (X_k)
Експериментальна	10	28	44	18	-	2,30
Контрольна	8	28	46	18	-	2,26

Як свідчить таблиця, лише 6% дітей експериментальної і 8% - контрольної груп отримали за виконання завдань 4 бали. Діти добирали по 6-8 іменників до кожного прикметника, 6-8 прикметників, 8-10 дієслів, 4-5 прислівників; 15-20 антонімів, 7-10 синонімів. 3 бали отримали 28% дітей як експериментальної, так і контрольної груп. Діти добирали 4-5 іменників, 4-5 прикметників, 5-7 дієслів, 2-3 прислівника; 9-14 антонімів, 4-6 синонімів.

Найбільша кількість дітей (44% дітей експериментальної і 46% - контрольної груп) отримали 2 бали. Діти добирали 2-3 іменника, 2-3 прикметника, 2-4 дієслова, 1 прислівник; 3-8 антонімів, 2-3 синонімів. Наприклад, «вузьким буває дорога, смужка», «яблуко – зелене, рожеве, пахуче», «їжак повзе, шурхотить», «взуття носити слід охайно», «вовк – лютий, злий, грізний» (Маргарита П., ЕГ), «мілким може бути річка, тарілка», «промінчик – теплий, яскравий», «вода тече, біжить, ллється», «шпак співає голосно», «дівчина - лагідна, чуйна» (Петрик Ч., КГ). Ці діти не змогли дібрати антоніми до слів: щедрий, кислуватий, здоровий, працьовитий, зима, довгий, ніч, багатий, холодний. Діти, які отримали 2 бали правильно називали іменники, утворені за допомогою зменшено-пестливих суфіксів, і дієслова, утворені за допомогою префіксів (5-8 із запропонованих). Зауважимо, що вони не змогли утворити іменники і дієслова до таких слів: журба, буря, квітень, насіння, мандрівник, соняшник, село, верблюд, журавель; кидати, пригати, читати, говорити, дзвонити; мавпа, слон, їжак, ведмідь, білка, дитина, книга, ніч, ластівка.

1 бал отримали по 18% дітей як експериментальної, так і контрольної груп. Діти добирали по 1 іменнику, 1 прикметнику, 1 дієслову, не добирали прислівників; 1-2 антоніми та синоніми. Проілюструємо прикладом:

«високим може бути дерево, мілким – не знаю, низьким – стільчик, широким – річка, вузьким – тротуар, легким – вата, важким – вантажна машина, великим – велетень, маленьким – пальчик» (Іванко Р., ЕГ), «тарілка – красива, груша – солодка, трава – зелена, яблуко – червоне, коріння – криве, дерево – зелене, кавун – солодкий, транспорт – швидкий, хліб – свіжий, ялинка – зелена» (Ніна Е., КГ), «сонечко пригріло, м'яч покотився, їжак згорнувся, блискавка спалахнула, листя падає, мороз морозить, вода ллється» (Яна П., ЕГ), «метелик – прозорий, легенький» (Зоя Ц., КГ). Ці діти дібрали антоніми до слів білий, веселий. Прислівники не було названо.

Діти, які отримали 1 бал, називали правильно 1-4 іменників і дієслів, утворених суфіксами і префіксами. Проілюструємо відповідями: «ліс – лісок, свиня – свинка, мати – матуся, тато – татко, баба – бабуля, дід – дідуля; медведик, волчонок, зайка; бігти – біжать, читати – не читати» (Іринка Р., ЕГ), «тато – татусь, мати – матуся, баба – бабуся, дід – дідуся; йти – прийти, їхати – переїхати, нести – понести» (Олександра В., КГ). Як бачимо, в мовленні дітей наявні інтерферентні лексичні помилки («зайка», «волчонок», «бабуля», «дідуля»).

Середній бал за показником «багатство лексичного запасу» становив 2,3 у дітей експериментальних і 2,26 - контрольних груп.

Результати виконання дітьми завдань за показником «обізнаність дітей із формулами мовленнєвого етикету» визначалися на основі шкали оцінювання:

4 бали – дитина володіє формулами мовленнєвого етикету в різних життєвих ситуаціях (звертання, прохання, втіхи, співчуття, поради, пропозиції); знає вирази мовленнєвого етикету (5-6 з кожної формули).

3 бали – дитина володіє формулами мовленнєвого етикету в різних життєвих ситуаціях (звертання, прохання, втіхи, співчуття, поради, пропозиції); знає вирази мовленнєвого етикету (3- 4 з кожної формули).

2 бали – дитина володіє формулами мовленнєвого етикету в різних життєвих ситуаціях (звертання, прохання, втіхи, поради); знає вирази мовленнєвого етикету (1-2 з кожної формули).

1 бал – дитина не володіє формулами мовленнєвого етикету.

0 балів – дитина не виконала завдання.

Результати виконання дітьми експериментальних завдань подано в таблиці 4.3. Розглянемо їх.

Таблиця 4.3

Обізнаність із формулами мовленнєвого етикету (у %)

Групи	Бали					Середній бал (X_c) і (X_k)
	4	3	2	1	0	
Експериментальна	6	20	48	26	-	2,06
Контрольна	8	22	46	24	-	2,14

*Примітка: середній бал (тут і в подальшому) вираховувався за формулою 4.1.

Як свідчить таблиця, лише 6% дітей експериментальної і 8% - контрольної груп отримали за виконання завдань 4 бали. Ці діти обізнані із формулами мовленнєвого етикету в різних ситуаціях мовленнєвого спілкування, знають вирази мовленнєвого етикету (5-6 з кожної формули).

3 бали отримали за виконання завдань 20% дітей експериментальної і 22% - контрольної груп. Ці діти також були обізнані із формулами мовленнєвого етикету в різних ситуаціях мовленнєвого спілкування, знають вирази мовленнєвого етикету (3-4 з кожної формули).

2 бали отримала найбільша кількість старших дошкільників (48% в експериментальній і 46% - контрольній групах). Ці діти також були обізнані із формулами мовленнєвого етикету в різних ситуаціях мовленнєвого спілкування, водночас вони знали по 1-2 вирази мовленнєвого етикету. Наприклад, «Громовичок, заспокойся. Гусі не такі страшні. Просто не треба біля них ходити. Я теж коли був у зоопарку, то там гуси так «гирликали», що аж страшно всім стало, а я не боявся» (Степан В., ЕГ), «Громовичок, не треба боятися гусів, вони хороші, красиві, наверно, той гусак захищав своїх маленьких гусаченятків. Давай я тобі покажу наші іграшки» (Іринка Ф., КГ); «Їжачок, будь уважний», «Дрозд, вибач мене» (Борис К., ЕГ); «Не треба нічого боятися», «Вибач мене, Дроздику», «Їжачкеві треба повернутись і ще раз глянути на грибочки» (Євген Г., КГ); «Привіт, Журавлик! Я хочу с тобою

помириться. Давай будемо разом гратись. Я знаю цікаву гру» (Олег Д, ЕГ); «Журавлику, вибач мене, будь ласка, я більше тебе не буду обіжати. Давай підем до мене домой, вип'ємо кави і будемо разом дивитись мультики. Я тебе люблю»(Іван З.,КГ).

Як бачимо, у висловлюваннях дітей наявні фонетичні (замінювали фрикативний звук [г] задньоязиковим [ґ]: «гусі» замість гусі), граматичні (уникання кличної форми «журавлик» замість журавлику, «с тобою» замість з тобою, «підем» замість підемо; «гусів» замість гусей, «гусаченятків» замість гусеняток, «їжачкеві» замість їжачкові), лексичні («обіжати» замість ображати, «домой» замість додому), мовні штампи («привет») інтерферентні помилки.

За даними таблиці, 26% дітей експериментальної і 24% - контрольної груп отримали за виконання завдань по 1 балу. Ці діти не проявляли ініціативу у спілкуванні, обмежувались декількома словами втіхи чи примирення; вони не обізнані із формулами мовленнєвого етикету, переважно у їхніх відповідях зазначалася дія, що треба робити, наприклад, «не треба сумувати», «треба ще раз подивитись», «треба попросити дрозда повернутись» (Іванко Н., ЕГ), «не сумуй, Громовичок», «вернись до мене» - треба так сказати», «треба бути пильнішим» (Раїса Е., КГ), «Нехай поміряться» (Аліна У., ЕГ), «не сумуй» (Віктор Г., КГ), «я не знаю... Нехай не засмучується» (Світлана Ц., ЕГ).

Середній бал за показником «обізнаність із формулами мовленнєвого етикету» становив 2,06 в дітей експериментальних і 2,14 - контрольних груп.

Результати виконання дітьми завдань за показником «обізнаність із прислів'ями, приказками, казками та іншими фольклорними жанрами; творами українських і зарубіжних письменників» визначалися на основі шкали оцінювання:

4 бали – дитина добре орієнтується в жанрах фольклорних творів, легко впізнає їх, називає жанр; знає напам'ять і розповідає забавлянки, колисанки (5-7), лічилки (3-4), скоромовки (5-6), мирилки (1-2), заклички (5-6),

прислів'я, приказки (6-7), загадки (6-7), щедрівки, колядки, посівалки (5-6). Знає і розповідає українські народні казки про тварин (6-7), соціально-побутові (3-4), фантастичні (3-4), надокучливі (2-4), казки інших народів (3-4); 6-7 віршів українських поетів, 1-2 байки; знає автора вірша, байки, їх назву.

3 бали – дитина орієнтується в жанрах фольклорних творів, називає жанр; знає напам'ять і розповідає забавлянки, колисанки (3-4), лічилки (2), скоромовки (4-5), мирилки (1-2), заклички (3-4), прислів'я, приказки (4-5), загадки (4-5), щедрівки, колядки, посівалки (3-4). Знає і розповідає українські народні казки про тварин (4-5), соціально-побутові (1-2), фантастичні (1-2), казки інших народів (1-2); 4-5 віршів українських поетів; знає автора вірша, їх назву.

2 бали – дитина знає напам'ять і розповідає забавлянки, колисанки (1-2), лічилки (1), скоромовки (2-3), заклички (1-2), прислів'я, приказки (2-3), загадки (2-3), щедрівки, колядки, посівалки (1-2). Знає і розповідає українські народні казки про тварин (2-3); 2-3 віршів українських поетів;

1 бал – дитина знає напам'ять і розповідає скоромовки (1), прислів'я, приказки (1), загадки (1). Знає і розповідає українські народні казки про тварин (1); 1 вірш українських поетів, водночас не може назвати назву й автора вірша чи казки; розпочинаючи вірш чи інший фольклорний жанр, плутається, потребує допомоги вихователя;

0 балів – дитина не виконала завдання.

Результати виконання дітьми експериментальних завдань за показником «обізнаність із прислів'ями, приказками, казками та іншими фольклорними жанрами; творами українських і зарубіжних письменників» подано в таблиці 4.4. Розглянемо їх.

Таблиця 4.4

Обізнаність із прислів'ями, приказками, казками та іншими фольклорними жанрами; творами українських і зарубіжних письменників (у %)

Групи	Бали
-------	------

	4	3	2	1	0	Середній бал (X_e) і (X_k)
Експериментальна	12	28	46	14	-	2,38
Контрольна	12	26	48	14	-	2,36

Як свідчить таблиця, 12% дітей як експериментальної, так і контрольної груп отримали за виконання завдань 4 бали; 28% дітей експериментальної і 26% - контрольної груп виявили 3 бали.

Переважає більшість дітей старшого дошкільного віку (46% в експериментальній і 48% - контрольній групах) отримала за виконання завдань 2 бали. Ці діти знали й розповідали напам'ять забавлянки, колісанки (1-2), лічилки (1), скоромовки (2-3), заклички (1-2), прислів'я, приказки (2-3), загадки (2-3), щедрівки, колядки, посівалки (1-2); українські народні казки про тварин (2-3); 2-3 віршів українських поетів. Переважно дітьми називалися такі колісанки «Ой ну, коток-коток», забавлянки «Пішла киця по водицю», лічилка «Еники-беники-квас», скоромовки «На столі сільничка, у сільничці сіль», «бабин біб розцвів у дощ, буде бабі біб у борщ», «калачі печуть сичі, чом не сплять сичі вночі»; заклички «Вийди, вийди сонечко», «дощику, дощику»; прислів'я і приказки («весняний день рік годує», «всюди добре, а дома найкраще», «з другом говори ввічливо»); щедрівки «щедрик-ведрик», посівалки «сію-вію-посіваю»; діти здебільшого називали загадки про овочі і фрукти. З-поміж українських народних казок діти переважно називали такі: «Колобок», «Ріпка», «Лис та журавель», зауважимо, що ніхто з дітей не пригадав жодної казки зарубіжних письменників. Вірші називалися такі: «Вишеньки» Лесі Українки, «Соловейко застудився» Ліни Костенко, «Котик-Мурчик» Олени Пчілки.

Як свідчить таблиця, 14% дітей як експериментальної, так і контрольної груп отримали за виконання завдань по 1 балу. Ці діти називали лише по 1 тексту таких фольклорних жанрів, як загадка, скоромовка, прислів'я і приказки; намагалися розповісти вірш, але потребували значної допомоги. Проілюструємо прикладами: «Я знаю таку загадку (думає)...

сидить баба в коморі, а ... я забула... щось надворі, може хвіст?; а ще таку: на столі сільничка» (Оксанка П., ЕГ). Як бачимо, дитина хоча й розповіла фольклорні тексти, але вона потребувала допомоги дорослого, підказки; другий текст переплутала із загадкою, хоча це була скоромовка. «Я знаю такий віршик «Ой, який хороший хлопчик є у нас... Звуть його Тарас. Він у садку перший раз, грається (думає)... наш Тарас» (Марина У., КГ). Як бачимо, дитина пригадала й намагалася розповісти вірш «Новачок Тарас» Марії Познанської, проте не змогла відтворити його повністю, пропущені два рядки і переплутані деякі слова.

Середній бал за показником «обізнаність із прислів'ями, приказками, казками та іншими фольклорними жанрами; творами українських і зарубіжних письменників» становив 2,38 у дітей експериментальних і 2,36 - контрольних груп.

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на з'ясування розуміння дітьми змісту творів визначалися на основі шкали оцінювання:

4 бали – оцінювалися відповіді, які засвідчили, що дитина розуміє про що йдеться у тексті, вона правильно визначає назву твору, співвідносить словесний фрагмент із малюнком, розуміє мораль прислів'їв і приказок; правильно пояснює фразеологізми;

3 бали – дитина може дібрати назву до тексту, співвіднести 3-4 словесні фрагменти з малюнком; розуміє мораль прислів'їв і приказок, але пояснює її стисло; може пояснити 1-2 фразеологізми;

2 бали – дитина добирає назву до тексту, проте не завжди доречно; лише 1-2 загадки співвідносить із малюнком; називає, про що йдеться у прислів'ях і приказках, водночас не може пояснити їх моралі; не розуміє фразеологізми;

1 – визначає назву твору, хоча й не доречно; не може співвіднести словесний фрагмент із малюнком; не розуміє зміст прислів'їв, приказок, фразеологізмів ;

0 – не виконала завдання.

Результати виконання дітьми експериментальних завдань, спрямованих

на визначення розуміння дітьми змісту творів, подано в таблиці 4.5. Розглянемо їх.

Таблиця 4.5

Розуміння старшими дошкільниками змісту творів (у %)

Групи	Бали					Середній бал (X_e) і (X_k)
	4	3	2	1	0	
Експериментальна	10	30	36	22	2	2,26
Контрольна	8	26	32	26	8	2,08

Як свідчить таблиця, 10% дітей експериментальної і 8% - контрольної груп отримали за виконання завдань 4 бали. Ці діти правильно назвали твір, співвіднесли словесний фрагмент із малюнками, пояснили прислів'я, приказки й фразеологізми.

3 бали отримали 30% дітей експериментальних і 26% – контрольних груп. Ці діти змогли правильно назвати всі твори, співвіднести відповіді загадок із малюнками, водночас зауважимо, що нами спеціально було дібрано одну із п'яти загадок, у тексті якої не було прямих слів на позначення якоїсь пори року, а саме: «Хто наткав полотна аж від лісу до вікна? І сміється, задається: От така ширина!» і, як засвідчили результати виконання дітьми цього завдання, саме до цієї загадки ніхто з цих дітей не зміг дібрати малюнок. Щодо прислів'їв і приказок, то здебільшого діти змогли пояснити їх, але стисло.

2 бали отримали 36% дітей експериментальних і 32% – контрольних груп. Ці діти придумали назву творам, хоча й подекуди не зовсім доречно. Наприклад, до твору «Втрачений день» - «Як котик, песик і кізочка гуляли» (Світланка Р., ЕГ), «Як звірі відпочивали» (Славко Н., КГ), «Відпочинок друзів-звірят» (Іванко Д., КГ); до твору «Здивований Мурко» - «Про котика й курчатка» (Лідія М., ЕГ), «Як котик спав» (Дмитрик Р., КГ), «Курчатко хоче грати з котиком» (Василинка П., ЕГ); до твору «Черепаша на іменини до Ворони» - «Як Черепаха довго йшла» (Ілона Я., ЕГ), «Черепаша й Ворона – друзі» (Іванко С., ЕГ), «Свято Черепахи й Ворони» (Костик К., КГ).

Діти змогли назвати, про що йдеться у прислів'ях і приказках, але не змогли пояснити їх значення. Переважно дітьми називалися такі: «Всюди добре, а дома найліпше», «Будь добрим слухачем, будеш добрим оповідачем», «З другом говори ввічливо: від грубого слова близький, стає чужим». Наприклад, «з другом слід говорити ввічливо» (Миколка Р., ЕГ). На додаткове запитання експериментатора «А чому він може стати чужим?» - дитина не змогла відповісти; «вдома дуже добре» (Даринка П., КГ), «треба добре слухати» (Михайлик Л., КГ).

1 бал отримали 22% дітей експериментальних і 26% – контрольних груп, які не змогли співвіднести словесний фрагмент із малюнком, пояснити зміст прислів'їв і приказок, фразеологізмів. Водночас ці діти намагалися дати назву творам, хоча вона й не відповідає змістові. Наприклад, «Котик» (Леся П., ЕГ), «Про Черепашку» (Степанко Т., КГ), «Звірі» (Катруся М., ЕГ).

0 балів отримали 2% дітей експериментальних і 8% – контрольних груп. Середній бал за показником «розуміння дітьми творів» становив 2,26 в дітей експериментальних і 2,08 - контрольних груп.

Дискурсивно-мовленнєва компетенція

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на з'ясування сформованості показника «вміння ініціювати й підтримувати різні типи дискурсів (діалогічне мовлення)» оцінювалися за балами:

4 бали – дитина проявляє ініціативу у спілкуванні, вмє підтримувати діалог і полілог, домовляється із другом, адекватно висловлює співчуття, може докладно пояснити свій вибір; діалог і полілог змістовний і послідовний.

3 бали – дитина проявляє ініціативу у спілкуванні, із задоволенням підтримує діалог і полілог, вмє домовляється із другом, діалог чи полілог містить декілька реплік, не завжди послідовний.

2 бали – дитина не проявляє ініціативу у спілкуванні, вміє відповідати на запитання; не дотримується логічності й послідовності у полілозі.

1 бал – дитина не проявляє ініціативу у спілкуванні, не вміє підтримувати діалог і полілог.

0 балів – дитина не виконала завдання.

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на виявлення сформованості показника «вміння ініціювати й підтримувати різні типи дискурсів (діалогічне мовлення)», подано в таблиці 4.6.

Таблиця 4.6

Сформованість умінь старших дошкільників ініціювати й підтримувати різні типи дискурсів (діалогічне мовлення) (у %)

Групи	Бали					Середній бал (X_e) і (X_k)
	4	3	2	1	0	
Експериментальна	12	34	34	-	20	2,38
Контрольна	12	32	38	-	18	2,38

Як засвідчує таблиця, 12% дітей як експериментальних, так і контрольних груп отримали по 4 бали. Ці діти вміють складати діалог і полілог, вони проявляють ініціативу, їхні діалоги були послідовними й логічними. 3 бали отримали 34% дітей експериментальних і 32% – контрольних груп.

2 бали отримали 34% дітей експериментальних і 38% – контрольних груп, ці діти здебільшого відповідали на запитання експериментатора, не могли побудувати полілог. Наприклад,

Зустріч із вербою:

Д.: «Привіт, верба!

В.: Привіт, Оксанка!

Д.: Як твої справи?

В.: Добре».

Діалог-домовленість про меню:

Д.: «Давай приготуємо салат і компот»

Л.: Давай. А ще можна картоплю зварити.

Д.: Можна...»

Відвідування Марійки:

І.: Привіт!

П.: Привіт!

І.: Пішли зі мною до Марійки.

П.: Пішли.

М.: Привіт, друзі!

П.: А ми до тебе прийшли.

І.: Давай гратися».

Як бачимо, діалоги не змістовні, діти переважно створювали одну діалогічну єдність типу «відповідь – запитання», здебільшого діти не розуміють власну роль у процесі діалогічного спілкування, не вміють скерувати свою мовленнєву поведінку в ході розмови. Окрім того, зауважимо, що в дітей наявні граматичні помилки (звертання не кличною формою), мовні кальки («привіт»). 20% дітей експериментальних і 18% – контрольних груп не виконали завдання. Середній бал за показником «вміння ініціювати й підтримувати різні типи дискурсів (діалогічне мовлення)» становив 2,38 у дітей експериментальних і 2,38 - контрольних груп.

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на з'ясування сформованості показника «вміння самостійно створювати різні типи монологічних дискурсів (зв'язне монологічне мовлення)» визначалися за балами:

4 бали – оцінювалися відповіді, які засвідчили, що дитина складає різні типи розповіді (опис, сюжетна, міркування, з власного досвіду), самостійно їх розповідає; вживає як складні, так і прості речення, кількість яких дорівнює в розповіді-описі – 7-8 (слів – 20-25), сюжетній – 9-10 (слів – 25-30), міркування – 3-4 (слів – 15-20), з власного досвіду – 8-10 (слів – 25-30);

3 бали – дитина складає різні типи розповіді (опис, сюжетна, міркування, з власного досвіду), самостійно їх розповідає; вживає як складні, так і прості

речення, кількість яких дорівнює в розповіді-описі – 5-6 (слів – 15-19), сюжетній – 7-8 (слів – 19-24), міркування – 1-2 (слів – до 14), з власного досвіду – 6-7 (слів – 19-24);

2 бали – дитина складає такі типи розповіді (опис, сюжетна, з власного досвіду), вживає переважно прості речення, кількість яких дорівнює в розповіді-описі – 3-4 (слів – 9-14), сюжетній – 4-6 (слів – 10-18), з власного досвіду – 3-5 (слів – 10-18);

1 – дитина складає такі типи розповіді (опис, сюжетна, з власного досвіду), розповідає їх за допомогою вихователя; вживає переважно прості речення, кількість яких дорівнює в розповіді-описі – 1-2 (слів – до 8), сюжетній – 1-3 (слів – до 9), з власного досвіду – 1-2 (слів – до 9);

0 – не вміє складати різні типи розповіді.

Результати виконання дітьми експериментальних завдань, спрямованих на визначення сформованості показника «вміння самостійно створювати різні типи монологічних дискурсів (зв'язне монологічне мовлення)», подано в таблиці 4.7. Розглянемо їх.

Таблиця 4.7

Сформованість уміння самостійно створювати різні типи монологічних дискурсів (зв'язне монологічне мовлення) (у %)

Групи	Бали					Середній бал (X_e) і (X_k)
	4	3	2	1	0	
Експериментальна	-	16	56	24	4	1,88
Контрольна	-	14	58	26	2	1,86

Як засвідчує таблиця, дітей, які отримали за виконання завдань 4 бали, не було ні в експериментальній, ні в контрольній групах. 3 бали отримали 16% дітей експериментальних і 14% – контрольних груп. Ці діти склали різні типи розповіді. 2 бали отримали найбільша кількість дітей (56% в експериментальній і 58% – контрольній групах), ці діти не могли скласти розповідь-міркування; в інших жанрах монологічного дискурсу вживають переважно прості речення, наприклад:

Петрик О., (ЕГ): розповідь-опис: «Це сірий вовчуган. Живе в лісі. Буває дуже страшенезним (показує мімікою і жестами) і голодним. Я його боюся, коли йду в зоопарк».

Сюжетна розповідь: «Це зима. Тут багато сніга. А тут хлопчики у сніжки грають. А я теж дуже люблю зиму. Я люблю кататися на санках і ковзанах. А тут ще весела собачка грається».

Розповідь з власного досвіду: «Колись я був з батьками на відпочинку в лісі. Там такі красиві й вічнозелені ялинки і сосни. Я там скрізь бігав і кричав. Ми гарно відпочили»

Як бачимо, в розповіді-описі Петрика О. нараховується 4 речення, 11 слів, у сюжетній розповіді – 6 речень і 19 слів, у розповіді з власного досвіду – 4 і 17 відповідно; розповіді не завжди були послідовними: у сюжетній розповіді спостерігався перехід на власний спогад дитини; окрім того в розповіді наявний неологізм «страшенезний».

1 бал отримали 24% дітей експериментальних і 26% – контрольних груп, ці діти не могли скласти розповідь-міркування; щодо інших жанрів монологічного дискурсу, то в них спостерігалися значні порушення. Проілюструємо прикладом.

Леся У. (ЕГ) – розповідь-опис: «це лисичка, вона пушиста...(думає). Вона ще хитра і бігає по лісу».

Сюжетна розповідь: «Тут зима, сніжок скрізь. Хлопчики гуляють. А тут собака бігає, кричить».

Розповідь з власного досвіду: «Я люблю тата й маму. Мама забирає з дитсадка. А тато на роботі».

Іванко Ф., (КГ) – розповідь-опис: «Це ведмедик, він гарний. А ще він сильний, усіх може з'їсти ... (думає). А що ще казати?».

Сюжетна розповідь: «На цій картинці зима, а тут – собачка бігає. А тут – хлопчики. Граються у сніжки вони».

Розповідь з власного досвіду: «Я був у селі в бабусі. Там ремонт. А ще ми отліпшували казани».

Як бачимо, в розповідях дітей нараховується переважно по 3 речення, в кожному з них до 9 слів; розповіді композиційно порушені, не логічні, не змістовні; в них зустрічаються неологізми («отліпшивали»). Не виконали завдання 4% дітей експериментальних і 2% – контрольних груп. Середній бал за показником «вміння самостійно створювати різні типи монологічних дискурсів (зв'язне монологічне мовлення)» становив 1,88 у дітей експериментальних і 1,86 - контрольних груп.

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на з'ясування сформованості показника «наявність у мовленні мовних і немовних засобів виразності мовлення» визначалися на основі шкали оцінювання:

4 бали – дитина активно використовує мовні (образні вирази 4-5, порівняння – 4-5, приказки – 3-4, фразеологізми – 3-4, зачини й кінцівки – 4-5) та експресивні (міміка, жести, рухи, поза, дії) засоби виразності мовлення;

3 бали – дитина використовує мовні (образні вирази 2-3, порівняння – 2-3, приказки – 1-2, фразеологізми – 1-2, зачини й кінцівки – 2-3) та експресивні (міміка, жести, рухи, поза, дії) засоби виразності мовлення;

2 бали – дитина використовує мовні (образні вирази 1, порівняння – 1, зачини й кінцівки – 1) та експресивні (міміка, жести, рухи) засоби виразності мовлення;

1 бал – дитина використовує експресивні (міміка, жести, рухи) засоби виразності мовлення;

0 балів – дитина не виконала завдання.

Зауважимо, що при аналізі результатів означеного показника враховувалось виконання дітьми завдань за двома попередніми показниками.

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на з'ясування сформованості показника «наявність у мовленні мовних і немовних засобів виразності» подано в таблиці 4.8.

Таблиця 4.8

Наявність у мовленні мовних і немовних засобів виразності (у %)

Групи	Бали
-------	------

	4	3	2	1	0	Середній бал (X_e) і (X_k)
Експериментальна	-	10	42	36	12	1,62
Контрольна	-	12	40	34	14	1,64

Як свідчить таблиця, дітей, які отримали 4 бали за виконання завдань, не було ні в експериментальній, ні в контрольній групах. 3 бали отримали 10% дітей експериментальної і 12% – контрольної груп. Діти змогли правильно відтворити міміку, жести, рухи, позу, дії усіх запропонованих тварин, відгадували задуманого товаришем звіря; дібирали образні вирази, порівняння. 2 бали отримала найбільша кількість дітей: 42% в експериментальній і 40% – контрольній групах. Діти використовували мовні (образні вирази 1, порівняння – 1, зачини й кінцівки – 1) та експресивні (міміка, жести, рухи) засоби виразності мовлення.

1 бал отримали 36% дітей експериментальної і 34% - контрольної груп. Діти використовували лише експресивні (міміка, жести, рухи) засоби виразності мовлення. Зазначимо, що переважна більшість дітей відчували значні труднощі у визначенні модального значення емоцій, що передавалися жестово-мімічними засобами виразності. Найбільш чітко простежувалось уявлення дітей про немовні засоби радощі, гніву, менш чітко – подиву, страху. Зауважимо, що найбільше діти відтворювали характер й дії таких казкових героїв, як лисичка, ведмідь, зайчик. За даними таблиці, 12% дітей експериментальної і 14% - контрольної груп не виконали завдання. Середній бал за показником «наявність у мовленні мовних і немовних засобів виразності» становив 1,62 в дітей експериментальних і 1,64 - контрольних груп.

Креативно-мовленнєва компетенція

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на з'ясування сформованості показника «наявність оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань у побудові зв'язних текстів (порівнянь, зіставлень, віршованих рядків і т.ін)» визначалися на основі шкали оцінювання:

4 бали – дитина проявила самостійність у складанні розповіді, якій властиві: оригінальність сюжету, відповідність темі, наявність певної композиції; мовлення зв'язне, логічно послідовне, граматично правильне, емоційно забарвлене, у ньому присутні пряма мова, діалоги; кількість речень 12-15, слів – 60-76;

3 бали – дитина виявляє самостійність у складанні розповіді, якій властиві: розгортання сюжету, наявність певної композиції; мовлення зв'язне, логічно послідовне, граматично правильне; кількість речень 8-11, слів – 45-59;

2 бали – дитина проявляє самостійність у складанні розповіді, водночас розповіді характерне неповне розгортання сюжету, порушення композиції, наявність лексичних і граматичних огріхів; кількість речень 4-7, слів – 15-35;

1 бал – дитина не проявляє бажання складати розповіді, складає лише за допомогою запитань вихователя; у мовленні наявні значні лексичні, граматичні, синтаксичні огріхи; кількість речень 1-3, слів – до 15;

0 балів – дитина не виконала завдання.

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на виявлення сформованості показника «наявність оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань у побудові зв'язних текстів (порівнянь, зіставлень, віршованих рядків і т.ін)» подано в таблиці 4.9.

Таблиця 4.9

**Наявність оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань
у побудові зв'язних текстів (порівнянь, зіставлень, віршованих рядків
і т.ін) (у %)**

Групи	Бали					Середній бал (X_c) і (X_k)
	4	3	2	1	0	
Експериментальна	4	26	42	28	-	2,06
Контрольна	6	26	38	30	-	2,08

Як засвідчили результати виконання дітьми завдань за показником «наявність оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань у побудові

зв'язних текстів (порівнянь, зіставлень, віршованих рядків і т.ін)», 4 бали отримали лише 4% дітей експериментальної і 6% – контрольної груп. Ці діти проявили самостійність у складанні розповіді, якій властиві: оригінальність сюжету, відповідність темі, наявність певної композиції; мовлення зв'язне, логічно послідовне, граматично правильне, емоційно забарвлене; кількість речень 12-15, слів – 30-40. 3 бали отримали 26% дітей як експериментальної, так і контрольної груп за самостійні розповіді, якій властиві: розгортання сюжету, наявність певної композиції; мовлення зв'язне, логічно послідовне, граматично правильне; кількість речень 8-11, слів – 45-59.

За даними таблиці, 2 бали отримала найбільша кількість дітей (42% в експериментальній і 38% - контрольній групах). Ці діти проявляли самостійність у складанні розповіді, водночас їхні розповіді характеризують неповне розгортання сюжету, порушення композиції, наявність лексичних і граматичних огріхів; кількість речень 4-7, слів – 15-35. Наприклад, «Добрий чаклун може все... (думає). Він виконує бажання. Я люблю подарунки. Вчора мені тато купив машинку. А ще ми гуляли з другом у розбійників... А колись мені чаклун приніс подарунок. А то був Дід мороз» (Петрик В., ЕГ); «Добрий чаклун може все. Ось мій тато теж уміє все. Він сильний. Він може виконати твої бажання. А ще треба бути добрим...» (Варвара Ж., КГ). Як бачимо, в розповідях дітей нараховується 7 речень і 26 слів (5 і 20 відповідно у другому прикладі), розповідь порушена, не завершена, від теми одразу ж перехід на власний досвід, рідних людей; використовується ланцюжковий займенниковий зв'язок.

1 бал отримали 28% дітей експериментальної і 30% - контрольної груп. Діти не проявляли бажання складати розповіді, складали лише за допомогою запитань вихователя; у мовленні наявні значні лексичні, граматичні, синтаксичні огріхи; кількість речень 1-3, слів – до 15. Проілюструємо прикладами: «Добрий чаклун... (мовчить). На додаткове запитання експериментатора «Як ти думаєш, чому його так звати? Що він робить?» відповіла: «він добрий. Він гуляє... Я теж хочу гулять. А злий чаклун мене

буде трогать?» (Віра Я., ЕГ); «Добрий чаклун, а це злий... А що він хоче?... Я не знаю, це ж його брат. Хай у нього спрашує...» (Маргарита К., КГ). Як бачимо, у розповіді Віри 5 речень, 14 слів, а у розповіді Маргарити – 4 речення, 12 слів; речення переважно прості поширені, наявні лексичні («спрашує») і граматичні («гулять», «трогать») огріхи.

Середній бал за показником «наявність оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань у побудові зв'язних текстів (порівнянь, зіставлень, віршованих рядків і т.ін)» становив 2,06 в дітей експериментальних і 2,08 - контрольних груп.

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на з'ясування наявності адекватної самооцінки й прояву самоконтролю у власному мовленні подано в таблиці 4.10.

Зазначимо, що результати виконання дітьми завдання, спрямованого на з'ясування наявності адекватної взаємооцінки й самооцінки та прояву взаємоконтролю й самоконтролю визначалися за методикою А. М. Богуш [83], показники яких обчислювалися за формулою:

$$N = \frac{t}{m}, \quad N_1 = \frac{t_1}{m_1}, \quad (4.2)$$

Де N – показник сформованості самооцінки;

N₁ – показник сформованості взаємоконтролю;

t – адекватність оцінювання власного мовлення;

t₁ – адекватність прояву взаємоконтролю у мовленні;

m, m₁ – загальна кількість відповідей.

Таблиця 4.10

**Наявність адекватної взаємооцінки й самооцінки та прояву
взаємоконтролю й самоконтролю у власному мовленні (у %)**

Групи	Взаємооцінка		Взаємоконтроль		Самооцінка		Самоконтроль	
	адекв	неадекв	адекв	неадекв	адекв	неадекв	адекв	неадекв
Експеримен	0,34	0,66	0,46	0,54	0,22	0,78	0,58	0,42

Контрольна	0,32	0,68	0,48	0,52	0,22	0,78	0,56	0,44
------------	------	------	------	------	------	------	------	------

Як свідчить таблиця, адекватна взаємооцінка наявна у 0,34 % дітей експериментальної і 0,32 % - контрольної груп (неадекватна - відповідно 0,66 % і 0,68 %). Щодо взаємоконтролю, то результати виявилися такими: 0,46 % дітей експериментальної і 0,48 % - контрольної груп змогли помітити й виправити помилки, наприклад: Ганнуса В. (ЕГ): «Громовичок не вміє правильно говорити, йому не можна йти до школи. Треба говорити: кішка з двома кошенятами; не заячиха, а зайчиха з маленьким зайченям; це п'ять ляльок»; Петрусь Г. (КГ) знайшов у розповіді Дерев'янка такі помилки: «зламалися двері, а не дверь; прийшов до магазину; до квартири прибіг; купив багато ножиць». На жаль, ніхто із дітей як експериментальної, так і контрольної груп не помітили помилок у словах «проснувся» замість прокинувся, «у пальто» замість у пальті, «гарні листя» замість «гарне листя».

За даними таблиці, адекватна самооцінка наявна у 0,22% дітей експериментальної і 0,21% контрольної груп. Водночас переважна більшість дітей оцінювали своє мовлення як «правильне», тобто здебільшого неадекватно, що становило 0,78% у дітей експериментальної і 0,79% – контрольної груп. Щодо адекватного самоконтролю, то він був характерний для дітей експериментальної – 0,58% і контрольної груп – 0,55%, неадекватний самоконтроль 0,42% і 0,45% - відповідно. Проілюструємо це відповідями дітей.

Петрик О., (ЕГ), прослухавши свою розповідь: «Це сірий вовчик. Живе в лісі. Буває дуже страшенезним (показує мімікою і жестами) і голодним. Я його боюся, коли йду в зоопарк», одразу ж помітив помилку «не в зоопарк, а до зоопарку»; у сюжетній розповіді: «Це зима. Тут багато сніга. А тут хлопчики у сніжки грають. А я теж дуже люблю зиму. Я люблю кататися на санках і ковзанах. А тут ще весела собачка грається» виправив помилку: «не сніга, а снігу». На жаль, Петрик не помітив помилку у словосполученні «весела собачка» замість правильної форми – веселий собачка, не виправив

неологізм. На додаткове запитання вихователя: як ти оцінюєш власне мовлення? Хлопчик відповів: «воно правильне».

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на з'ясування сформованості показника «здатність до творчого мовленнєвого самовираження в мовленнєво-ігрових ситуаціях» визначалися на основі шкали оцінювання:

4 бали – дитина проявляє свою індивідуальність, творчо й оригінально мислить, створює нестандартні мовленнєво-ігрові сюжети; використовує засоби художньої виразності, яскраво виявляє свої емоції; мовлення зв'язне, логічно послідовне, граматично правильне; кількість речень 12-15, слів –40-50;

3 бали – дитина проявляє свою індивідуальність, творчо мислить, створює мовленнєво-ігрові сюжети; використовує засоби художньої виразності, яскраво виявляє свої емоції; мовлення зв'язне, логічно послідовне, граматично правильне; кількість речень 8-11, слів – 30-39;

2 бали – дитина проявляє свою індивідуальність, створює мовленнєво-ігрові сюжети; водночас у мовленні наявні лексичні і граматичні огріхи; кількість речень 4-7, слів – 20-29;

1 бал – дитина не проявляє бажання творчо самовиражатись, робить це лише за допомогою вихователя; у мовленні наявні значні лексичні, граматичні, синтаксичні огріхи; кількість речень 1-3, слів – до 15;

0 балів – дитина не виконала завдання.

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на з'ясування сформованості показника «здатність до творчого мовленнєвого самовираження в мовленнєво-ігрових ситуаціях» подано в таблиці 4.11.

Таблиця 4.11

Здатність до творчого мовленнєвого самовираження в мовленнєво-ігрових ситуаціях (у %)

Групи	Бали					Середній бал (X_c) і (X_k)
	4	3	2	1	0	

Експериментальна	-	16	44	32	8	1,76
Контрольна	-	18	44	28	10	1,8

Як свідчить таблиця, 3 бали отримали 16% дітей експериментальної і 18% – контрольної груп. Ці діти проявляли свою індивідуальність, творчо мислили, створювали мовленнєво-ігрові сюжети; використовували засоби художньої виразності; мовлення зв'язне, логічно послідовне, граматично правильне.

2 бали отримала найбільша кількість дітей (44% як в експериментальній, так і контрольній групах). Ці діти виявили свою індивідуальність, створювали мовленнєво-ігрові сюжети; водночас вони не були такі яскраві, як у попередніх прикладах; у мовленні наявні лексичні і граматичні огріхи; кількість речень дорівнює 4-7, слів – 20-29. Наприклад, «Добрий день! Приходьте у наш дитсадочок! Тут весело, а ще тут свято буде, будемо пригати, танцювати! А на обід дають банани, яблука, кисіль, печиво» (Гринка Ф., ЕГ); «Приходьте на мій мультфільм! Буде прикольно і смішно! Насміємося! Яка різниця, у мене є багато мультиків-приколів: про інопланетянина, чудовищ, дракошів, мавп-бандитів, тачки один і два» (Роман Ш., КГ). Як бачимо, діти придумали свої презентації, хоча вони й не були оригінальними, у мовленні наявні огріхи («будемо пригати, танцювати», «прикольно», «дракошів»), не емоційно забарвлене.

1 бал отримали 32% дітей експериментальної і 28% - контрольної груп. Діти не проявляли бажання творчо самовиражатись, робили це лише за допомогою вихователя; у мовленні наявні значні лексичні, граматичні, синтаксичні огріхи; кількість речень 1-3, слів – до 15. Наприклад, «Це дитячий садок... (було додаткове запитання вихователя «Що ти можеш розповісти про нього?») тут сплять, іграють, вчать малювати. Я люблю кукли і посудку дитячу» (Марійка Р., ЕГ), «охоронна служба охороняє... (було додаткове запитання вихователя «розкажи, хто в ній працює, чим вони займаються, кого охороняють?») не знаю... магазини і базари... згадав (радіє)

ще машини на стоянках» (Петрик Н., КГ). Не виконали завдання, як свідчить таблиця, 8% дітей експериментальної і 10% - контрольної груп. Середній бал за показником «здатність до творчого мовленнєвого самовираження в мовленнєво-ігрових ситуаціях» становив 1,76 в дітей експериментальних і 1,8 - контрольних груп.

За результатами сформованості показників когнітивно-мовленнєвої, дискурсивно-мовленнєвої і креативно-мовленнєвої компетенцій було визначено рівні сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, результати яких подано в таблиці 4.12.

Таблиця 4.12.

Рівні сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку на констатувальному етапі (%)

Група	Р і в н і			
	Інтуїтивний	Нормативний	Репродуктивний	Початковий
Експер	2	12	56	30
Контр.	4	10	58	28

Як свідчить таблиця, лише 2% дітей експериментальної і 4% - контрольної груп виявили інтуїтивний рівень сформованості мовленнєвої особистості; нормативний рівень був характерний лише для 12% дітей експериментальної і 10% - контрольної груп; на репродуктивному рівні знаходилися переважна більшість дошкільників (56% в експериментальній і 58% - контрольній групах); початковий рівень засвідчили 30% дітей експериментальної і 28% контрольної груп.

Отже, констатувальний етап експерименту засвідчив переважно репродуктивний і початковий рівні сформованості мовленнєвої особистості в дітей-випускників дошкільних навчальних закладів.

Окрім того, аналіз різних дискурсивних жанрів мовленнєвих особистостей дітей старшого дошкільного віку дозволив визначити найбільші порушення:

- наявність чималої кількості інтерферентних помилок (лексичних, граматичних, фонетичних), що зумовлені впливом російської мови;
- перевантаження речень у монологічному жанрі дискурсу невиправданими паузами, надмірною кількістю займенників;
- бідність словника: не знання дітьми виразників образності (порівняння, епітети, прислів'я, приказки, фразеологізми), як наслідок, не вживання їх у власних висловлюваннях.

Висновки з четвертого розділу

За результатами аналізу Базового компонента дошкільної освіти, чинних програм сучасних ДНЗ України, навчально-виховних планів й анкетування вихователів випускних груп дошкільних навчальних закладів було з'ясовано, що вихователі не розуміють феномен «мовленнєва особистість дитини старшого дошкільного віку», оскільки він відсутній у чинних програмах.

Виявлено причини необізнаності вихователів з проблемою формування мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку: відсутність у чинних програмах навчання і виховання дітей дошкільного віку поняття «мовленнєва особистість дошкільника»; необізнаність вихователів із технологіями формування мовленнєвої особистості дітей; недостатня підготовка майбутніх вихователів до формування мовленнєвої особистості дітей у процесі їхнього навчання у вищих педагогічних закладах.

Констатувальний етап дослідження був спрямований на з'ясування вихідного рівня сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. Критеріями сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку виступили такі компетенції: дискурсивна-мовленнєва, когнітивно-мовленнєва, креативно-мовленнєва.

Когнітивно-мовленнєва компетенція - це наявність у словнику дитини достатнього лексичного запасу (відповідно до програми); обізнаність із формулами мовленнєвого етикету, прислів'ями, приказками, казками та іншими жанрами української народної творчості; творами українських і зарубіжних письменників.

Дискурсивно-мовленнєву компетенцію розуміємо як інтегративну властивість особистості дитини, її здатність ініціювати, створювати, розуміти й підтримувати різні типи дискурсів (діалогів, полілогів, монологів) у різних комунікативних ситуаціях; наявність у мовленні мовних і немовних засобів виразності.

Креативно-мовленнєва компетенція характеризується володінням дитиною креативним мисленням, що обслуговує процеси породження і сприйняття різних типів дискурсу; сукупністю особистісних якостей, які визначають здатність до створення нею нових синтаксично та логічно завершених оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань (зв'язних текстів); наявністю адекватної взаємооцінки й самооцінки та взаємоконтролю й самоконтролю у власному мовленні.

Відповідно до означених компетенцій визначено їх показники, а саме: когнітивно-мовленнєва компетенція із показниками (багатство лексичного запасу; обізнаність із формулами мовленнєвого етикету; обізнаність із прислів'ями, приказками, казками та іншими малими формами фольклору; із творами українських і зарубіжних письменників; розуміння текстів), дискурсивно-мовленнєва компетенція (показники: вміння ініціювати й підтримувати різні типи дискурсів (діалогічне мовлення); вміння самостійно створювати різні типи монологічних дискурсів (зв'язне монологічне мовлення); наявність у мовленні мовних і немовних засобів виразності), креативно-мовленнєва компетенція (показники: наявність оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань у побудові зв'язних текстів (порівнянь, зіставлень, віршованих рядків та ін.); здатність до творчого

мовленнєвого самовираження; наявність адекватної самооцінки, прояву самоконтролю у власному мовленні).

Визначено й схарактеризовано рівні сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку: інтуїтивний, нормативний, репродуктивний, початковий. Констатувальний етап дослідження засвідчив переважно репродуктивний (56% в експериментальній і 58% - контрольній групах) і початковий (30% дітей експериментальної і 28% контрольної груп) рівні сформованості мовленнєвої особистості в дітей-випускників дошкільних навчальних закладів.

Аналіз різних дискурсивних жанрів мовленнєвих особистостей дітей старшого дошкільного віку дозволив визначити такі мовленнєві вади:

- наявність чималої кількості інтерферентних помилок (лексичних, граматичних, фонетичних), що зумовлені впливом російської мови;
- перевантаження речень у монологічному жанрі дискурсу невиправданими паузами, надмірною кількістю займенників;
- бідність словника: не знання дітьми виразників образності (порівняння, епітети, прислів'я, приказки, фразеологізми), як наслідок, не вживання їх у власних висловлюваннях.

Результати четвертого розділу висвітлено в таких публікаціях автора [579], [584], [590], [594].

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ У ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

5.1. Теоретичні позиції побудови експериментальної методики формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку

Теоретичними позиціями експериментального дослідження виступили провідні принципи навчання дітей рідної мови та педагогічні умови формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. Опишемо їх.

5.1.1. Провідні принципи організації експериментальної роботи. Поняття принцип (*лат. principium, греч. αρχή*) – тлумачиться по-різному: те, що об'єднує думки; відома сукупність фактів; основна ідея, правило, вимога до діяльності, поведінки. Принципи навчання – «категорія дидактики, що характеризує способи використання законів навчання відповідно до мети виховання і освіти. Принципи навчання визначають зміст, методи, прийоми і

засоби навчання... є для педагогів надійним керівництвом до дії» [375, с.162], це нормативні вимоги до організації і проведення дидактичного процесу [436], вихідні положення людської свідомої діяльності, відповідно до яких педагог обирає засоби навчання: 1) дидактичний (навчальний) мовний матеріал; 2) методи і прийоми його вивчення; 3) організацію навчання [616, с.16].

Принцип навчання, за визначенням В. І.Загв'язинського, - це інструментальне, подане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції. Це - знання про сутність, зміст, структуру навчання, його закони та закономірності, виражені у вигляді норм діяльності, регулятивів для практики; вихідне положення теорії навчання, що впливає з його закономірностей, окреслює загальне спрямування навчального процесу, вимоги до його змісту, методики й організації. У теоретичному аспекті – це висновок із теорії, не вихідний пункт дослідження, а його підсумковий результат [216].

Л. П.Федоренко визначає принципи методики навчання мови як такі теоретичні положення, що, за умови реалізації у практиці навчання, допомагають передбачити результати навчання; правила організації штучного мовленнєвого середовища, яке дає можливість передбачати розвивальний потенціал (розвивальні можливості) певного мовленнєвого середовища [615]. Водночас, за словами автора, це правила практичної роботи вчителя-методиста, що впливають із закономірностей засвоєння мовлення. Якщо закономірність – це констатація об'єктивно наявної залежності між результатом мовленнєвого розвитку дитини й удосконалення її мовленнєвотворчої системи, то принципи методики – це формування правил (вимог), яких потрібен дотримуватися, за якими має діяти педагог-методист, щоб забезпечити розвиток будь-якого органа мовленнєвотворчої системи того, кого навчають [615]. Як справедливо стверджує Л. П.Федоренко, коли встановлюють принципи навчання, що впливають із закономірностей засвоєння мовлення, то дають вказівку, як потрібно діяти в ході навчання,

щоб усі конкретні практичні дії не тільки не порушували закономірного процесу засвоєння мовлення, а й сприяли його правильному (природному) перебігу [615], адже саме це дасть змогу передбачити та досягти певних результатів.

Учені (А.М. Алексюк, А.М.Богущ, Ю.К. Бабанський, В.І. Зав'язгинський, В.І.Помагайба, О.Я. Савченко, М.М. Скаткін, Т.І. Шамова, Г.І. Щукіна та ін.) виокремлюють такі види принципів: загальнодидактичні, врахування яких є важливим у навчанні всіх предметів, та специфічні - предметні, кожна група яких регулює викладання певного навчального предмета. У дослідженні використовувались такі загальнодидактичні принципи: мотиваційного забезпечення навчального процесу, співробітництва (О.Я. Савченко).

Принцип співробітництва в дидактиці розглядається як такий, що передбачає особистісно зорієнтоване спілкування (в центрі уваги педагога – визнання унікальності особистості дитини, її інтелектуальної і моральної свободи, її потреб, мотивів, прагнень, здібностей, індивідуальної неповторності). Це принцип означав, що в процесі формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку кожна дитина визнається суб'єктом спілкування, рівноправним партнером і передбачав творчий потенціал особистості дитини. З цією метою в дослідженні було дібрано прийоми, методи і зміст різних засобів роботи, що віддзеркалювали особистість дитини, її індивідуально-психологічні особливості, оскільки необхідною є багатоваріантність форм організації навчання (О.Я. Савченко). У дослідженні ретельно добиралася тематика та розроблялися ситуації спілкування з урахуванням особистісних потреб старших дошкільників.

Принцип мотиваційного забезпечення навчально-мовленнєвого процесу (А.М.Богущ, В.В.Давидов, О.Я.Савченко, Ф.О.Скаткін та ін.) розглядаємо в ракурсі проблеми формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку як один із найбільш впливових чинників оптимізації цього

процесу. Методисти (І.О. Зимня, Ю.І. Пассов та ін.) розглядали немотивоване навчання як навчання, позбавлене психологічного змісту, навчання заради форми. Це пов'язано з тим, що згідно з теорією мовленнєвої діяльності (Л.С. Виготський, М.І. Жинкін, І.О.Зимня, О.М. Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн та ін.) мотивація мовлення, мета і наявність співрозмовника є умовами, які забезпечують мовленнєву діяльність. Відсутність особистої потреби в мовленні суперечить природним законам мовленнєвої діяльності. За умови, якщо дитина з якоїсь причини зацікавлена в досягненні результату мовленнєвої комунікації і усвідомлює мету, якої прагне досягти в результаті спілкування, в неї виникає природна потреба говорити, а також думати про зміст висловлювання і засоби його вираження залежно від ситуації і мети спілкування. У шестирічному віці діти не здатні усвідомлювати необхідність оволодіння мовленням, проте вони мають потребу в спілкуванні. Спираючись на цю природну потребу, вихователь постійно орієнтувався на природну допитливість дитини, її емоційність, інтелектуальний потенціал, самооцінку [504, с.87], забезпечував мотивацію, підтримуючи інтерес до мовленнєвої діяльності. Інтерес, за словами В.О.Сухомлинського, - це особливе забарвлення думок, що супроводжує процес оволодіння знаннями. Від яскравості цього забарвлення залежить важлива риса розумової праці – вміння дитини використовувати те, що зберігається в запасниках пам'яті. Навчання повинно бути цікавим, захоплюючим [557, с.566]. Для шестирічних дітей інтерес до самої діяльності є необхідним компонентом досягнення успіху в цій діяльності, оскільки їхні вікові особливості (увага, сприймання, пам'ять) дозволяють засвоювати та запам'ятовувати лише те, що є цікавим. У зв'язку з цим, принцип мотиваційного забезпечення вимагав використання в дослідженні таких збуджуючих емоційних чинників (різноманітні ігри (в тому числі рольові) та ігрові прийоми; змагання; заохочення дітей до мовленнєвих висловлювань; виконання завдань, що підвищують самооцінку дитини і т. ін.).

У дослідженні дотримувались таких лінгводидактичних принципів: комунікативності (А.М.Богуш, М.С.Вашуленко, І.О.Зимня, Л.О.Калмикова, В.І. Капінос, Т.О. Ладиженська, О.О.Леонт'єв, М.Р.Львов, А.К. Маркова, М.І.Пентиліук, Т.О.Піроженко та ін.), мовленнєвої активності (А.М.Богуш, М.С.Вашуленко, І.О.Зимня, О.Д. Митрофанова, Ю.І. Пассов, О.Н. Хорошковська та ін.), когнітивний, креативний, лінгвосоціокультурологічний принцип (Л.О.Калмикова), народності (І.І. Огієнко, С.Ф.Русова, В.О.Сухомлинський, М.Г. Стельмахович, Т.М.Степанова, К.Д.Ушинський та ін.), розвитку мовлення як творчого самовираження (А.М.Богуш, Л.І.Березовська, Н.В.Гавриш, Н.В.Горбунова, Л.О.Калмикова), культуровідповідності (М.М.Бахтін, В.С.Біблер, Є.В.Бондаревська, Ф.А.В.Дістерверг та ін.), оцінка виразності мовлення, розвиток чуття мовлення (А.М.Богуш, Д.Б.Ельконін, Л.О.Калмикова, Л.П.Федоренко та ін.). Схарактеризуймо їх.

Когнітивний принцип передбачав зв'язок формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника з пізнанням нею культури рідного народу, практичним опануванням мови. Креативний принцип припускав, що креативність як рівень мовленнєво-творчої обдарованості, здатності до творчості в мовленні є відносно стійкою характеристикою особистості дитини, що евристичність закладена в самому характері мовленнєвих процесів.

Лінгвосоціокультурологічний принцип дозволяв виявити, як дитяче сприйняття дійсності фокусується і фіксується в мові. Він спонукав здійснювати підхід до опанування мови й оволодіння мовленням на соціолінгвістичному й культурному рівнях. Усвідомлення того, що мова – ще й культурний код нації, зумовило підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників з урахуванням культурної спадщини, яка зберігається майже в кожній одиниці мови. Соціокультурні та етнокультурні положення передбачають насамперед акцентування на тексті як на трансляторі національної культури. Увага до образних засобів мови, передусім до

метафор і образних виразів, до феномена мовної гри, до кліше й стереотипів в українській мові, фразеологізмів, увага до всього того, що визначає етноментальну картину світу і входить до віками накопиченого культурного коду рідної мови [260, с.299].

Згідно з принципом оцінки виразності мовлення, збагачували мовлення старших дошкільників образними виразами, епітетами, фразеологізмами: «слово одухотворяє» (за В.О.Сухомлинським), тобто розвивали в дитини відчуття, переживання нею найтонших відтінків, пахощів, емоційного й виразного підтексту слова, коли людина «немовби пробуджує дрімотні сили розуму» [556, с.547]. Ураховуючи рекомендації Л.О.Калмикової, у дітей «викарбовували усі мовні засоби вираження модальності, експресії, емоційної виразності, стилістичної доцільності використання одиниць мови в мовленні» [260, с.287], що водночас впливало на розвиток емоційно-вольової сфери психіки дітей старшого дошкільного віку.

Принцип «чуття мови» вимагав усвідомленого оволодіння дітьми старшого дошкільного віку різних мовних засобів і поступового переведення на рівень неусвідомленого (автоматичного) володіння рідною мовою, внаслідок чого й відбуватиметься формування «чуття мови» [615, с.13], [375, с.236-237]. За Л.П.Федоренко, «чуття мови набувається шляхом наслідування мовців, запам'ятання мовлення, що звучить у довкіллі» [613, с.16]. За словами вченої, довкілля – це світ текстів, що ми чуємо, слухаємо, вимовляємо; саме вони створюють атмосферу, в якій живе, дихає і розвивається дитина: «Мовлення засвоюється лише тоді, коли набувається здібність запам'ятовувати традицію поєднання мовних одиниць у потоці мовлення, в дискурсі, тексті. Це й означає – засвоювати норму правильного мовлення, розвивати «мовне чуття» [613, с.24]. Відповідно до цього принципу в дослідженні максимально використовувались різні жанри літературного дискурсу.

Принцип комунікативності «передбачає вивчення мови із початкової стадії навчання в природних для спілкування цілях і функціях чи максимально наближених до них. Вона ... підпорядковує собі всі аспекти навчання – співвідношення знань з уміннями й навичками, вибір прийомів навчання...» [295, с.10-11]. Водночас О.О.Леонтьєв застерігав щодо можливості «спрощеного розуміння комунікативного навчання», що полягає у «зведенні проблеми комунікативності до організації природного спілкування на заняттях і до задоволення комунікативних потреб окремої особистості» [342, с. 319]. Принцип комунікативності вимагає дотримання таких умов: багаторазовість та новизна (багаторазове повторення мовленнєвих форм у різноманітних умовах); участь кожної дитини у спілкуванні, забезпечення активної участі дитини у процесі навчання; сприятливі умови для спілкування; комунікативність завдань (не давати повторного читання або прослуховування тексту, не змінюючи завдання); відбір ситуацій [528, с.31]. Відповідно до рекомендацій Ю.М.Караулова, реалізація цього принципу забезпечувала, по-перше, перехід із рольового спілкування з дітьми на спілкування особистісне; по-друге, використання трьох способів спілкування (інтерактивний, перцептивний, інформаційний); по-третє, забезпечення комунікативної потреби дитини у спілкуванні [678, с.40-41]. Цей принцип забезпечував реалізацію кінцевої мети навчання рідної мови в дошкільному закладі – формування комунікативної компетенції й розвиток мовленнєвої особистості старшого дошкільника.

Принцип ситуативності є природним продовженням принципу комунікативності й акцентується не на відтворенні за допомогою засобів наочності чи словесних описів фрагментів дійсності, а на створенні ситуацій як «системи взаємовідносин тих, хто навчається» [555, с.55]. З огляду на це означений принцип дозволив використати в дослідженні різні ситуації (комунікативні, мовленнєві, ситуації оцінки, ситуації контролю та ін.), що допомагали сформувати дитину як комунікативно-мовленнєву особистість.

Принцип розвитку мовлення як засобу самовираження пов'язаний із тим, що людина живе та формується як особистість у спілкуванні з іншими людьми. Оволодіваючи предметним світом, вступаючи в партнерські відносини з довколишніми, дитина у спілкуванні і спільній діяльності пізнає світ. У процесі оволодіння мовленнєвими конструкціями відбувається становлення самосвідомості, здійснюється процес самоідентифікації, формується ставлення до світу і самого себе, що яскраво відображається в мовленнєвій компетенції дитини. Вбираючи в себе знання, відображені в мовленні, дитина вибудовує власний внутрішній світ, або мікрокосм, формує себе як особистість.

Термін «самовираження» тлумачиться як: «дія за значенням самовиражатися, розкривати своє «Я», свою індивідуальність; виявляти (переважно у художній творчості, в художньому образі) свої думки, настрої, переконання» [122, с.198]. Процес самовираження допомагає людині комплексно подати себе і свою діяльність іншим людям і одержати від цього задоволення, пережити ситуацію успіху. Творче самовираження дитини дошкільного віку А.М.Богуш розуміє як уміння розкрити своє власне «Я», виявити у творчій розповіді свою індивідуальність і неповторність стосовно інших дітей; це вміння передати через засоби художньої виразності (мовні і немовні) свої емоції і почуття, свій натрій і переживання, свої власні думки і фантазії; вміння дитини шляхом творчого пошуку знаходити нове вирішення даної проблеми, вміння творчо та оригінально мислити, передавати свої думки словами і діями, створювати нестандартні мовленнєво-ігрові ситуації [79, с.103]. Оскільки саме дошкільний вік є періодом становлення особистості, закладання бази її культури, формування вміння виражати мовленнєвими конструктами свої життєві враження й ціннісне ставлення до довкілля та власного «Я», особливої значущості в цьому аспекті, як слушно зауважує Н.В.Горбунова, набуває вивчення витоків цих процесів у ранньому онтогенезі. Важливою особливістю компетентнісної парадигми дошкільної освіти є зміщення акцентів із дорослого як носія вимог, приписувача дій і

авторитетного експерта стосовно дитини як активного суб'єкта життєдіяльності. Дитиноцентризм передбачає оптимізацію навчально-виховного процесу в напрямі посилення уваги до потреб, інтересів, можливостей зростаючої особистості [171, с.153]. Особистісне самовираження є процесом розгортання дошкільником своєї активної життєдіяльності, індивідуальної форми свого соціального буття в системі «дитина-дорослий», що сприяє становлення його в якості мовленнєвої особистості.

Культурологічний принцип – означає навчання в контексті культури, орієнтацію освіти на характер і цінності культури, на засвоєння її досягнень і її відтворення, на прийняття соціокультурних норм і включення людини в її подальший розвиток (Ф.А.В.Дістерверг). Означений принцип характеризує ставлення до дитинства як культурного феномена, до вихователя – як посередника між дитиною та культурою, дошкільного навчального закладу – як національно-культурного й мовленнєвого середовища. Цей принцип забезпечував навчання рідної мови крізь призму поняття «культура». Дитина старшого дошкільного віку в культурі може створювати поле, в якому розгортаються її власні рівні духовного розвитку в ситуації вибору, де вона отримує нову культуру і звільняється від старої. Таким «полем», за Д.І.Фельдштейном, «є творчість як характеристика субкультури дитини» [619]. Відповідно до цього означений принцип передбачав формування здібностей дітей старшого дошкільного віку сприймати, відчувати фольклорні й літературні тексти, виховання в них інтересу до різних жанрів, зацікавленості творчими завданнями, що сприяло самовизначенню у світі культури і творчій мовленнєвій самореалізації. Задля цього було дібрано літературні й фольклорні тексти, за допомогою яких залучали старших дошкільників до культури свого народу і водночас розвивали рідне мовлення.

Принцип максимальної активізації передбачав навчання рідної мови як мовленнєвої діяльності, тобто занурення дітей в різноманітні види

мовленнєвої діяльності (заняття, ігри, вправи, театральні-ігрові, художньо-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, мовленнєво-ігрова діяльність і т. ін.).

Відповідно до принципу народності прищеплювали дітям любов до народного слова, культури, традицій «через широке використання всіх видів і жанрів українського фольклору, засвоєння молоддю народного мовленнєвого етикету» [546, с.19-23], що є втіленням ментальності українського народу.

5.1.2. Педагогічні умови формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. Зауважимо, що в науковій літературі є різні варіанти визначення поняття «педагогічні умови». У філософії поняття «умова» розглядається як категорія, що складає те середовище, обставини, в яких явище чи процес виникає, існує і розвивається [624]. Натомість визначення педагогічних умов пов'язано насамперед з педагогічним осмисленням цієї категорії. Так, О.Ф.Федорова визначає педагогічні умови як «сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його здійснення, успішне вирішення певного завдання» [617, с.50]. З цього визначення видно, що внесення будь-яких змін у навчально-виховний процес завжди повинно здійснюватися комплексно відповідно до основних компонентів педагогічного процесу і бути узгодженим з кожним із них (цілі, зміст, форми, методи, прийоми).

За М.Є.Дурановим, педагогічні умови - це «обставини, за наявності яких реалізуються чинники» [199]. В.І.Андрєєв розуміє педагогічні умови як «обставини процесу навчання, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і використання змісту, прийомів, організаційних форм навчання для ефективності досягнення мети» [18, с.5]. У цьому визначенні важливою є вказівка на те, що умови повинні бути продуктивним результатом заздалегідь продуманого і ретельно відібраного й апробованого кожного елемента дидактичного процесу. А.Я.Найн у з'ясуванні сутності педагогічних

умов наголошує передусім на сукупності об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення запланованих цілей [404].

Отже, під педагогічними умовами формування мовленнєвої особистості дитини розуміємо обставини, за яких протікає мовленнєва діяльність у дошкільному навчальному закладі, систему принципів, форм, методів і прийомів, що ефективно впливають на формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

Педагогічними умовами формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку виступили:

- 1) інтеракція стратегічних напрямів мовленнєвого розвитку дитини (діалогічне й монологічне мовлення, словник, спілкування) в різних видах мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, художньо-мовленнєва, мовленнєво-ігрова);
- 2) стимулювання дітей до використання образно-виразних засобів та формул мовленнєвого етикету у процесі продукування зв'язних діалогічних і монологічних висловлювань;
- 3) занурення дітей в активне комунікативно-мовленнєве середовище оцінно-контрольної спрямованості.

Зупинимося на обґрунтуванні доцільності визначених педагогічних умов в аспекті започаткованого дослідження.

Обґрунтуємо вибір першої педагогічної умови - **інтеракція стратегічних напрямів мовленнєвого розвитку дитини (діалогічне й монологічне мовлення, словник, спілкування) в різних видах мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, художньо-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, мовленнєвотворча).**

Німецькі вчені (Б.Крафт і К.Менг) увели в науковий обіг термін «інтеракція», під яким вони розуміють взаємопроникнення і взаємозв'язок

різних видів діяльності дитини у процесі її комунікації з іншими людьми [307; 391].

Учені (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн та ін.) наголошують на тому, що процеси навчання і виховання розвивають дитину лише тоді, коли вони мають діяльнісні форми з відповідним змістом, що сприяє формуванню тих чи тих видів діяльності. Ампліфікація дитячого розвитку передбачає розвиток усіх видів діяльності. У процесі розвитку дитина, з одного боку, оволодіває «мовою» кожної діяльності, з іншого, через досягнення логіки діяльності за допомогою дорослого дитина відкриває, «створює» для себе світ. Як свідчить практика, старші дошкільники краще засвоюють знання, вміння і навички, якщо навчання здійснюється в різних видах діяльності. Так, у дослідженні інтеграція мовлення з усіма видами мовленнєвої діяльності сприяла розвитку сприймання, що характеризується індивідуальними відмінностями дітей. Образи сприймання, накопичуючись, формували сенсорний досвід, що є основою розвитку різноманітних мовних, художніх, інтелектуальних здібностей. На базі образів формуються уявлення, розвивається наочно-образне мислення. Одним із аспектів інтеракційного підходу до діяльності дошкільника є те, що мовлення завжди входить у будь-яку інтелектуальну чи практичну діяльність. Водночас дотично дітей дошкільного віку серед пріоритетних, стрижневих і взаємопов'язаних, без сумніву, є ігрова діяльність. Саме в дошкільному віці гра створює «зону найближчого розвитку дитини», оскільки «гра в конденсованому вигляді утримує в собі, як у фокусі збільшувального скла, всі тенденції розвитку; дитина в грі начебто намагається зробити стрибок над рівнем своєї звичайної поведінки» [676, с.147]. Відтак, розвиток мовлення дітей дошкільного віку повинно відбуватись насамперед у контексті гри, в ігровій діяльності. Окрім того формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку відбувалося ще в таких видах діяльності (комунікативно-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, художньо-мовленнєва,

мовленнєвотворча), аналіз яких подано в першому розділі. Інтеракційна діяльність обов'язково передбачає наявність певних знань, умінь і навичок, що є однією з головних характеристик особистості, її компетенції. Дослідження базувалось на таких стратегічних напрямках мовленнєвого розвитку дитини, як діалогічне й монологічне мовлення, словник, спілкування.

За результатами досліджень учених (А.М.Богуш, Л.С.Виготський, Н.В.Гавриш, О.М.Гвоздєв, Н.В.Горбунова, Д.Б.Ельконін, К.Л.Крутий, М.І.Лісіна, Л.П.Федоренко та ін.), до 5 років дитина оволодіває основними засобами мови, що створює можливість для активного спілкування. На шостому році життя відбувається інтенсивний розвиток зв'язного мовлення. Дитина до 5 років оволодіває розмовно-побутовим мовним стилем та монологічним і діалогічним мовленням. Цей період відзначається найбільшою мовною чутливістю, слово стає для дитини предметом її пізнання і розумової діяльності. Співвідношення мови й культури яскраво проявляється у процесі спілкування – специфічній формі соціальної активності мовної особистості. Спілкування є важливим джерелом пізнання довкілля і розвитку системи творчих здібностей [316; 317].

У психології наголошується на взаємозв'язку діяльності і спілкування. З одного боку, спілкування визначається як атрибут діяльності, а з іншого, як її особливий вид, дериват [343]. Спілкування розглядається як умова спільної діяльності людей, засіб організації і розвитку діяльності [628], і навпаки, діяльність характеризується як засіб спілкування людей: «У самому акті здійснення вихідного, суб'єктивного ставлення, специфіка якого визначає конкретну спрямованість діяльності, визначаються передумови для установа нових, суб'єкт – суб'єктних відносин, що перетворюються в основу майбутніх актів спілкування...» [444, с. 111].

Учені (Е.Г.Азімов, О.М.Щукін) розуміють спілкування як «взаємодію суб'єктів, у якій відбувається обмін інформацією, досвідом, знаннями, навичками, вміннями, результатами діяльності (включає взаємодію,

взаємовплив тощо); необхідну умову формування і розвитку особистості, а також оволодіння мовою як засобом спілкування» [8, с. 193]. М.І.Лісіна визначає спілкування як «взаємодію двох або більше людей, що спрямована на узгодження та об'єднання зусиль з метою налагодження взаємин і досягнення загального результату» [355, с.11]. Учена розкриває генезу становлення і розвитку різних форм спілкування впродовж дошкільного віку «як одного з виду провідної діяльності дітей, що супроводжує і є присутнім у всіх інших видах діяльності» [355, с.11]. За даними М.І. Лісіної, у дитини впродовж дошкільного дитинства змінюються послідовно 4 форми спілкування з дорослими: ситуативно-особистісна (емоційна), ситуативно-ділова, позаситуативно-пізнавальна, позаситуативно-особистісна.

У дітей старшого дошкільного віку спілкування сприяє не лише налагоджуванню ділового співробітництва, але й установленню особистісних контактів і підтримці позитивних відносин з партнерами по грі. У спілкуванні важливе місце посідають запитання до однолітка щодо його бажань, інтересів. Саме тому старші дошкільники повинні брати участь у конкретних ситуаціях спілкування, у процесі яких вони вчаться розуміти, за допомогою яких мовних засобів, особливостей усного мовлення можна вплинути на іншу дитину. Таким чином старші дошкільники осмислюють значення мовлення в житті людини і оволодівають певними мовленнєвими вміннями, що допомагають їм користуватися мовленням. На переконання Ф.О.Сохіна, володіння мовою – це не лише вміння правильно побудувати речення, дитина повинна навчитися зв'язко розповідати. За словами вченого, для цього необхідно уявити об'єкт розповіді (предмет, подія), вміти аналізувати предмет, відбирати для певної ситуації спілкування властивості та якості, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, часові й інші відношення між предметами і явищами. Саме тому зв'язне мовлення – це не тільки послідовність слів і речень, це послідовність пов'язаних одна з одною думок, що виражаються точними словами у правильно побудованих реченнях. Дитина вчиться мислити, коли вчиться говорити, водночас вона

вдосконалює своє мовлення, коли вчиться мислити [540, с.97]. Численні наукові дослідження (А.М.Богущ, В.В.Гербова, Н.П.Орланова та ін.) дозволяють стверджувати, що діти дошкільного віку спроможні оволодіти усним зв'язним мовленням, воно розвивається у процесі спілкування, нерозривно пов'язане з різними видами діяльності і виявляється в ній. Учені (Н.І.Зеленко, Н.П.Орланова) наголошують на тому, що «зв'язне мовлення відображає рівень розумового й емоційного розвитку дитини та показує, наскільки вона володіє всіма аспектами рідної мови (лексики, граматики, стилістики, нормами звуковимови» [132, с.68].

Проблема монологічного мовлення досліджувалась лінгвістами (Д.Х.Баранник, Л.А.Булаховський, І.К.Білодід, В.В.Виноградов, Ж.Вандрієс, Т.О.Ладиженська, Л.В.Щерба та ін.) лінгводидактами (А.М.Богущ, С.В.Ласунова, Т.Г.Постоян, Л.В.Скалкін, Л.І.Фесенко та ін.). Монологічне мовлення у психологічному та лінгвістичному відношенні є складною формою усного мовлення, оскільки це мовлення однієї особи, звернене до слухачів, воно більш розгорнуте, вимагає зосередженості пам'яті і уваги до змісту і форми мовлення. Монологічне мовлення спирається на мислення, яке логічно більш послідовне, ніж у процесі діалогу. Монолог не підтримується ситуацією або запитаннями на відміну від діалогу, він здебільшого адресований не одній людині, а багатьом. Монологічне мовлення, як мовлення однієї особи, потребує розгорнутості, повноти, чіткості і взаємозв'язку окремих частин розповіді, вміння мовця зосередити свою думку на головному, не захоплюватися деталями, водночас говорити емоційно, жваво, образно. У монологічному мовленні наочно виступає усвідомлення дитиною мовленнєвої дії.

В.Л.Скалкін визначає монологічне мовлення як підвищене навантаження на пам'ять (оперативну і довготривалу), мислення і мовленнєвопродуковані механізми людини; як розгорнуте висловлювання однієї особи, що складається з низки висловів (речень), між якими є логічний і лінгвістичний зв'язок [527]. Учений подає характеристику комунікативних, психологічних і

лінгвістичних особливостей монологу. Так, комунікативні особливості монологу розкривають його як безперервний зв'язний виклад думок мовця до однієї чи кількох осіб з певною метою. Психологічні особливості монологу виявляються у його підвищеній вмотивованості, здатності «живити» мовопродукування впродовж довготривалого часу, що лежить в основі психічної активності людини, її взаємодії з реальною дійсністю. Монологічне мовлення характеризується послідовністю, логічністю, повнотою і ясністю викладу і це відрізняє його від інших видів мовлення. Монологічним мовленням діти користуються в усіх видах діяльності [527]. У дослідженні старших дошкільників учили складати різні типи монологічного дискурсу.

Діалог, за В.М.Гусейновою, це «такий різновид тексту, який визначає ті самі поняття, що і будь-який текст загалом» [185, с.35]. За словами вченої, в процесі діалогу співрозмовники проявляють свою індивідуальність, розкривають особливості сприймання картини світу кожним із них. Конструктивною особливістю діалогу М.М.Бахтін вважав зміну мовленнєвих суб'єктів: «Усяке висловлювання має абсолютний початок і абсолютний кінець... Кожна репліка, якою б вона не була короткою й уривчастою, володіє специфічною завершеністю, висловлюючи при цьому деяку позицію мовця» [48, с.16]. Саме тому в процесі навчання дітей рідного мовлення особливу увагу звертали на розвиток уміння дітей складати різні типи діалогу: діалог-домовленість, діалог-примирення, діалог-сперечання, полілог.

Слово виступає основним засобом і формою самовираження особистості дитини, є засобом спілкування та регуляції дитячої поведінки. Як відомо, слово є однією з основних значущих одиниць мовної системи. За допомогою слова людина оформлює свої уявлення та поняття про дійсність, що оточує. Слово – умовна їх назва, знак, первинна смислова одиниця мови, «є звуковим вираженням поняття про предмет або явища об'єктивної дійсності, якому притаманне значення, лексико-граматична співвіднесеність та однаково розуміння колективом людей, об'єднаних історичною спільністю» [626, с.35]. Є.М.Леонович наголошує на тому, що слово відкриває «свободу для думки в

мовленнєвій діяльності, водночас воно також обмежує семантику, лексичне поєднання слів, граматичних вживань, порядку слів, що не дозволяє бути аморфній думці. За своєю природою, слово може задовольняти будь-які потреби мовленнєвого спілкування, забезпечувати процес комунікації в будь-якій діяльності» [335, с.71].

Процес якісного, свідомого розвитку словника відбувається шляхом «обростання» лексичними зв'язками з іншими словами. Саме тому в дослідженні орієнтувалися не на ізольоване презентування значення слова, а на включення його до словосполучення, висловлювання різних типів монологічного дискурсу. Аналіз досліджень (О.П.Аматьєва, А.М.Богущ, Н.В.Гавриш, Н.В.Горбунова, Т.О.Ладжинська, С.В.Ласунова, Т.Г.Постоян, Л.В.Скалкін, Л.П.Федоренко, Л.І.Фесенко та ін.) свідчить, що в дітей дошкільного віку переважно спостерігається невідповідність об'єму активного й пасивного словника; вони розуміють значення багатьох слів, водночас їх вживання в мовленні викликає значні труднощі. У словнику дитини мало узагальнювальних слів, антонімів, синонімів. Задля збагачення словника старших дошкільників на заняттях із різних розділів програми і в різних видах діяльності активно використовували різноманітні дидактичні ігри і вправи на збагачення словникового запасу дітей, формування образності й виразності мовлення.

Другою педагогічною умовою формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку було визначено - **стимулювання дітей до використання образно-виразних засобів та формул мовленнєвого етикету у процесі продукування зв'язних діалогічних і монологічних висловлювань.**

Мотивація, за А.К.Марковою, це психологічна реальність, що передбачає позитивне ставлення дитини до навчання [380]. Від мотивації залежить успіх будь-якої діяльності. Л.С.Виготський наголошував на тому, що «перш ніж залучити дитину до будь-якої діяльності, зацікав її» [144, с.46]. З огляду на це було створено умови для забезпечення зовнішньої (наочність, використання

музики, репродукцій картин, дитячих малюнків, різних предметів, іграшок, художніх текстів, українських народних ігор тощо) і виникнення внутрішньої мотивації (стійкий інтерес до розвитку рідного мовлення). Мотивація як процес зміни станів та стосунків особистості ґрунтується на мотивах, під якими розуміються конкретні спонукання, причини, що примушують особистість діяти, робити вчинки. Мотив (франц. *motif*, від лат. *moveo* – рухаю) – спонукальна причина дій і вчинків людини (те, що штовхає до дії). Основою мотивів діяльності людини є її різноманітні потреби. Внаслідок усвідомлення і переживання потреб первинних (природжених) і вторинних (матеріальних і духовних) у людини виникають певні спонуки до дії, завдяки яким ці потреби задовольняються. У дошкільному віці провідними є ігрові мотиви. [169, с.295]. Грі властивий «мотиваційний заряд», гра є діяльністю, мотив якої лежить не в результаті дії, а в самому процесі, тобто гра – це вид діяльності, який викликає інтерес у її учасників (О.М.Леонт'єв). За В.А.Крутецьким, діяльність дошкільників повинна визначатися глибокими позитивними мотивами [309, с.6]. Одним із мотивів людської діяльності є інтерес (Л.І.Божович, О.М.Леонт'єв, А.К.Маркова, Г.І.Щукіна та ін.). Відомо, що будь-яка творча діяльність дитини супроводжується емоціями і почуттями (Л.С.Виготський, О.О.Леонт'єв, А.К.Маркова, С.Л.Рубінштейн, С.Д.Смирнов та ін.) й відбувається на певному емоційному тлі, яке здебільшого буває позитивним (у ситуації успіху) або подекуди і негативними (у ситуації неуспіху). Відтак, в організації експериментального навчання враховувалась також ситуація успіху. Відомо, що будь-який успіх особистості пов'язаний насамперед із позитивними емоціями, почуттями радості, задоволення від успішного виконання будь-якої діяльності. Гаслом усієї педагогічної діяльності В.О.Сухомлинського було відчуття кожною дитиною «смаку успіху»: «дати дітям радість праці, радість успіху в навчанні, пробудити в їхніх серцях почуття гордості, власної гідності – це перша заповідь виховання... Успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, які породжують енергію для подолання труднощів, бажання вчитися» [556,

с.164]. І далі вчений рекомендував педагогам: «бережіть дитячий вогник допитливості, жадоби до знань. Єдиним джерелом, який живить цей вогник, є радість успіху в праці... це бажання вчитися, натхнення, готовність до подолання труднощів» [556, с.176].

Як зауважує І.Д.Бех, почуття успіху має вирішальне значення у психічному розвитку індивіда, оскільки воно безпосередньо пов'язано з його природною активністю як основою породження всіх майбутніх видів діяльності і життєдіяльності в цілому. У цьому діяльнісному процесі, за словами вченого, почуття успіху визначатиме мотиваційну систему як його рушійну силу, а отже, якраз це почуття братиме участь у формуванні й розвитку людини як особистості: буде вона гуманістично орієнтованою чи орієнтованою індивідуалістично. Така мотиваційна позиція почуття успіху, за науковцем, детермінується тим, що розвинена діяльність особистості стає полімотивованою, тобто такою, що відповідає двом або кільком мотивам, адже дії людини потенційно спроможні реалізувати, а то й практично реалізують певну сукупність ставлень до предметного світу, довколишніх людей, суспільства, до самої себе [59, с.7-8]. Почуття успіху, на переконання І.Д.Бека, з рівня узагальненого ставлення до досягнення в тій чи тій сфері треба підняти на рівень цінності, якою визначається й діагностується Я, особистість. Учений зауважує, що почуття успіху як цінність уже є узагальненим ставленням до самого себе: лінгвістично воно оформлюється у висловлюванні «Я високо ціную себе за досягненні в навчанні; моя цінність – це і моє Я» [59, с.10].

Особливо важливим є такі ситуації успіху для дитини старшого дошкільного віку, яка за своїм психологічним складом є надзвичайно емоційною істотою. На переконання вчених (Д.Б.Ельконін, О.Л.Кононко, Г.О.Люблинська, В.С.Мухіна), цей вік відрізняє особливе сприймання, емоційна чутливість, підвищена пізнавальна активність, можливість образно мислити. У старшому дошкільному віці різко збільшуються «психофізичні ресурси» дитячого організму. Найбільш виражені зміни відбуваються в

нервовій системі й передусім у головному мозку, його морфології та фізіології, що надає дитині можливості опанування складних розумових дій (Ю.Ф.Змановський). Пам'ятаючи про позитивні емоції від попередньої діяльності, дитина охоче буде виконувати і наступну діяльність, стимульовану мовленнєвими ситуаціями успіху. За М.С.Каганом, дитяча субкультура характеризується створенням різних видів літератури (вірші, оповідання, анекдоти), власного музичного й зображувального мистецтва, в яких інтегруються не лише слово, музика й рух, але й моторно-руховий, психоемоціональний, інтонаційний і вербальний комунікативний коди людини, що є найбільш важливим для формування особистості дитини [254, с.29]. У цьому зв'язку ми намагались перетворити результат попередньої діяльності дітей, пов'язану з її самовираженням, у позитивні емоційні стимули для використання образно-виразних засобів та формул мовленнєвого етикету у процесі продукування зв'язних діалогічних і монологічних висловлювань.

Насамкінець відзначимо, що реалізація визначених вище педагогічних умов не сприятиме ефективності процесу формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, якщо не буде забезпечено ще одну важливу педагогічну умову - **занурення дітей в активне комунікативно-мовленнєве середовище оцінно-контрольної спрямованості.**

Комунікативно-мовленнєве середовище - це насамперед середовище, спрямоване на роботу з текстом. Мовленнєве висловлювання як одиниця будь-якої комунікативно-мовленнєвої ситуації, на переконання І.Д.Беха, повинно мати особистісний компонент. Це значить, що і вихователь, і старші дошкільники повинні висловлювати «не тільки саму предметну думку, а й виявляти своє оцінне ставлення до неї» [57, с.165]. У Новому тлумачному словнику української мови оцінка тлумачиться як «думка, міркування про якість, характер, значення і т.ін кого-, чого-небудь» та «прийняте позначення якості знань і поведінки», а поняття «оцінювати» визначається як «визначати

якість, цінність, достоїнства кого, чого-небудь, характеризувати; визначати позитивні якості, цінності» [414, с.172].

А.М.Богуш зауважує, що оцінка завжди передбачає відображення того, що відбувається в суб'єкті, виникає в його свідомості завдяки мисленню і тільки пізніше виноситься ззовні, стає матеріальною нормою; оцінка пов'язана з критичністю розуму, що виступає в умінні адекватно оцінювати роботу думки (як своєї, так і чужої) та результати діяльності [84, с.93].

Психологи (В.М.М'ясищев, С.Л.Рубінштейн та ін.) пов'язують оцінку з оцінними відношеннями. Під оцінкою розуміють будь-яке значуще переживання людини, пов'язане з будь-яким об'єктом, її позитивне чи негативне ставлення до цього об'єкта. У розвиненому вигляді оцінка – це диференційоване ставлення людини як до об'єкта в цілому, так і до окремих його частин, деталей. Оцінка завжди є усвідомленим психологічним актом, який виражає один із видів відношень особистості до об'єкта й рівень відповідності означеного об'єкта вимогам, які до нього ставляться. Оцінні відношення складаються із сукупності усвідомлених психічних актів людини, тобто сукупності оцінок [84, с.93]. Як зауважував О.М.Леонтьєв, зовнішній характер рефлексивної діяльності полягає у намаганні самоствердитися, отримати визнання у групі, тут виникає «надзвичайно важливий для процесу формування особистості... момент – момент самооцінки» [349, с.37-41]. Самооцінка – оцінювання людиною своїх власних психологічних якостей і поведінки, досягнень і невдач, достоїнств і недоліків, місця серед інших людей [278, с. 300].

Особливе місце у формуванні мовленнєвої особистості дітей посідають оцінно-контрольні дії в їхній мовленнєвій діяльності (А.М.Богуш). Контрольні дії, за вченою, – це свідоме регулювання дитиною мовленнєвої діяльності з метою попередження, констатації і виправлення мовленнєвих помилок, а також забезпечення відповідності результатів навчальної діяльності запропонованому (або складеному самостійно) плану, вимогам, зразку, нормам вимови [86, с.206]. Оцінні дії, за А.М.Богуш, спрямовані на

оцінку результатів навчальної діяльності. Вони ґрунтуються на аналізі процесу діяльності, порівняння отриманого результату із заданими вимогами. Це мовленнєва дія, в якій розкриваються мотиви, що спонукають дитину до вибору відповідної оцінки [86, с.206].

Оцінно-контрольні дії, за А.М. Богуш, – це дії, які включають: уміння оцінювати і контролювати навчально-мовленнєву діяльність однолітків, тобто взаємооцінку і взаємоконтроль; вміння оцінювати і контролювати власну мовленнєву діяльність, тобто самооцінку і самоконтроль. Учена наголошує на необхідності оцінно-контрольних дій у процесі навчально-мовленнєвої діяльності: як умови і засобу засвоєння знань, формування відповідних мовленнєвих вмінь і навичок; як важливої умови застосування засвоєних знань, мовленнєвих умінь і навичок у практичній діяльності, в процесі говоріння і аудіювання; як засобу свідомого засвоєння мови [86, с.206]. Оцінно-контрольні дії є ефективним засобом оволодіння дошкільниками усним розмовним мовленням; діти старшого дошкільного віку мають глибокі потенційні можливості для оволодіння основними компонентами навчальної діяльності – діями оцінки і контролю, їх успішному засвоєнню сприяла методика поетапного формування дій.

За рекомендаціями А.М. Богуш, формування оцінно-контрольних дій відбувалося шляхом: включення дітей в активну оцінно-контрольну діяльність; прийняття дитиною завдання здійснення оцінки і контролю; створення спеціальних навчально-мовленнєвих та ігрових ситуацій на основі поетапного формування дій; засвоєння дітьми оцінних еталонів і критеріїв оцінки та контролю; засвоєння дій порівняльного аналізу мовленнєвого висловлювання у процесі аудіювання і говоріння із заданими вимогами (зразком, планом) [86]. У дослідженні вчили дітей старшого дошкільного віку оцінювати себе шляхом порівняння з іншими дітьми, оцінювати результати власної діяльності, порівнювати результати своєї мовленнєвої діяльності зі змістом літературних творів, розповідями, складеними іншими дітьми за

допомогою різних мовленнєвих ситуацій: ситуації оцінки, ситуації контролю, ситуації змагання.

Отже, послідовна реалізація визначених педагогічних умов забезпечила ефективність формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

5.2. Лінгводидактична модель і методика формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку

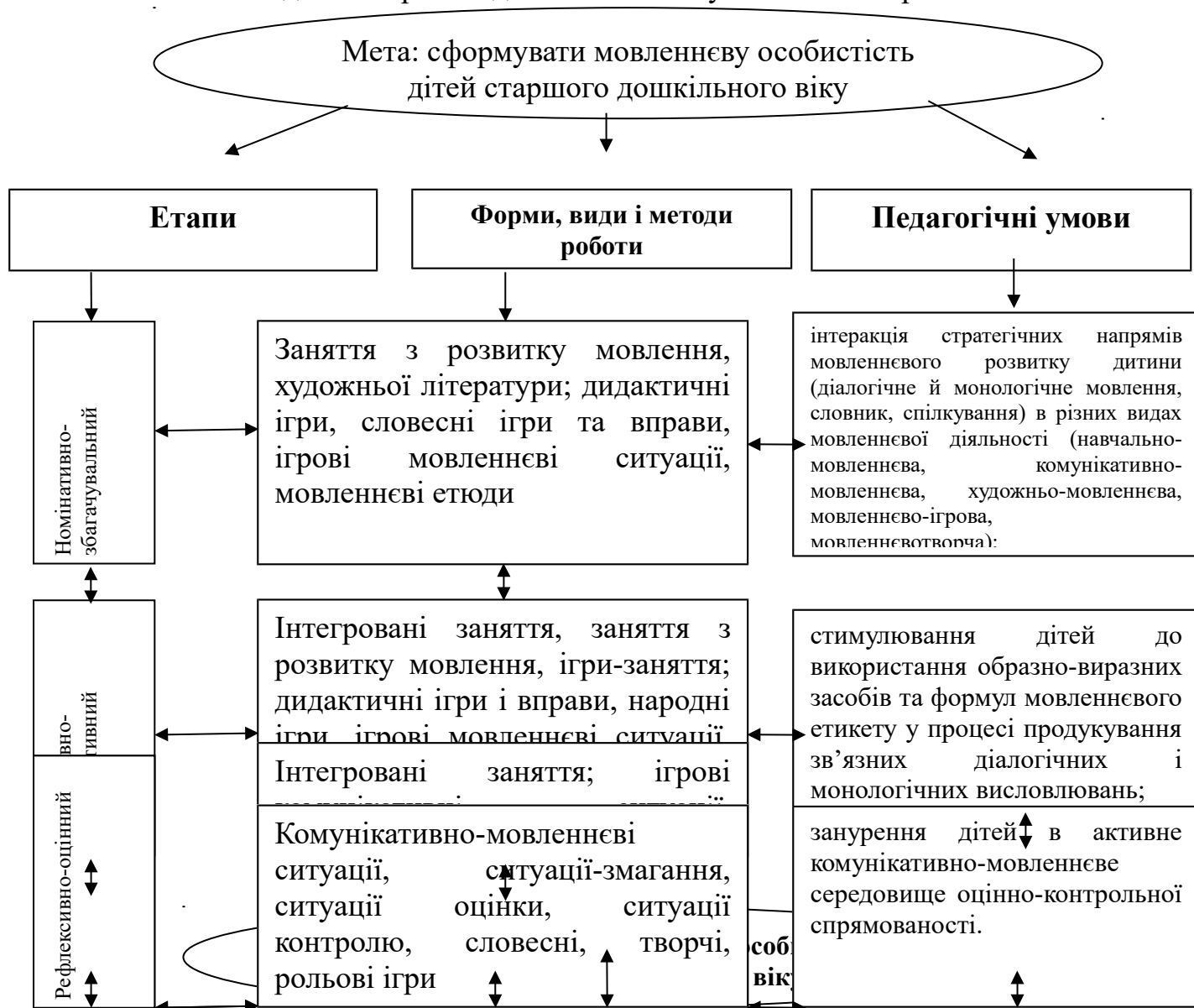
5.2.1. Лінгводидактична модель формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. Поняття «модель» увів до наукового обігу відомий німецький філософ і математик Г.Лейбніц, який розумів її як зручну форму знань про довкілля, інформаційний еквівалент об'єкта, що конструювався в певних практичних цілях. В.Я.Ляудіс розглядає побудову моделі, з одного боку, як важливу ступінь до створення теорії, а з іншого – як один із засобів експериментального дослідження [627]. Модель виступає не лише способом пізнання, але й способом пояснення, яке на рівні моделі є примітивним, ніж на рівні послідовної теорії, оскільки воно не може відповісти на всі запитання. Водночас модельне пояснення є закономірним етапом на шляху до послідовної теорії [416, с.5].

Моделювання вчені (В.Г.Афанасьєв, Б.С.Гершунський, А.Б.Горстко, В.І.Міхеєва, В.А.Штофф, В.А.Ясвін та ін.) трактують як метод пізнання об'єкта через модель [667, с. 22-25], [159], [30], [684, с.34], [599, с.23], як «науковий метод дослідження різних систем шляхом побудови моделей цих систем, що зберігають деякі основні особливості предмета дослідження, і вивчення функціонування моделей з переносом отриманих даних на предмет дослідження» [105, с.18]. Під моделюванням розуміють побудову моделі якогось об'єкта з метою його вивчення на основі моделі. Досліджується безпосередньо не сам об'єкт, а штучно створювана інша система – «квазіоб'єкт», що знаходиться з об'єктом, який досліджується, в певних відносинах [416, с. 42].

У дослідженні моделювання застосовувалось із метою вивчення процесу формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, виокремлення послідовності й особливостей означеного процесу. Використання моделі дозволяє зберегти уявлення про досліджуваний процес як про цілісне явище і полегшує проникнення в його сутність.

Учені (Б.С.Гершунський, В.І.Міхєєва, І.Б.Новік, Л.Т.Турбович, В.А.Штофф та ін.) виокремлюють три взаємопов'язаних критерії наукової значущості моделі: простота, наочність, інформаційний зміст. Саме тому в презентованій нами моделі відображено мету, зміст навчально-виховного процесу, форми, методи, прийоми організації роботи, педагогічні умови та етапи протікання процесу формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку (див схему).

Як бачимо, лінгводидактична модель формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку містить чотири етапи:



інтерація стратегічних напрямів мовленнєвого розвитку дитини (діалогічне й монологічне мовлення, словник, спілкування) в різних видах мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, художньо-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, мовленнєвотворча);

Рис. 5.1. Лінгводидактична модель формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку

номінативно-збагачувальний, дискурсивно-репродуктивний, креативно-комунікативний, рефлексивно-оцінний.

Метою першого – номінативно-збагачувального етапу було ознайомлення дітей з текстами народних казок, оповідань, віршів як українських, так і зарубіжних письменників, збагачення словника дітей образними виразами, фразеологізмами, епітетами, антонімами, текстами зачинів і кінцівок, мовними і немовними засобами виразності, формулами мовленнєвого етикету. Змістовий аспект роботи на цьому етапі передбачав: читання і розповідання казок, оповідань, віршів, бесіда за змістом прочитаного, відтворення дій героїв казок, порівняльний опис героїв казок, дидактичні ігри і вправи, мовленнєві етюди, ігрові мовленнєві ситуації. Провідною формою роботи на першому етапі були заняття з розвитку мовлення та художньої літератури; провідними видами діяльності – мовленнєво-ігрова й художньо-мовленнєва.

На цьому етапі реалізовувалась така педагогічна умова, як інтерація стратегічних напрямів мовленнєвого розвитку дитини (діалогічне й

монологічне мовлення, словник, спілкування) в різних видах мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, художньо-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, мовленнєвотворча).

Другий – дискурсивно-репродуктивний етап був спрямований на формування вмінь будувати діалог, полілог, уміння дітей складати різні типи монологічних дискурсів.

Змістовим аспектом другого етапу виступили: інсценування, ігри-драматизації, дидактичні ігри, мовленнєво-ігрові, мовленнєві ситуації.

Провідною формою роботи на першому етапі були заняття з розвитку мовлення та інтегровані заняття; провідними видами діяльності – навчально-мовленнєва й мовленнєво-ігрова.

На цьому етапі реалізовувалась педагогічна умова «стимулювання дітей до використання образно-виразних засобів та формул мовленнєвого етикету у процесі продукування зв'язних діалогічних і монологічних висловлювань».

Третій, креативно-комунікативний етап дослідження передбачав формування в дітей вміння складати творчі розповіді, творчо самовиражатись у мовленнєво-ігрових ситуаціях.

Змістовим аспектом роботи третього етапу виступили: ігрові комунікативні ситуації, комунікативні вправи, мовленнєві казкові ситуації, театралізовані ігри і вистави, драматизація, мовленнєві імпровізації, «листування». Провідною формою роботи на третьому етапі були заняття з розвитку мовлення та інтегровані заняття; провідними видами діяльності – мовленнєво-ігрова й мовленнєвотворча.

На цьому етапі реалізовувалась така педагогічна умова, як інтеракція стратегічних напрямів мовленнєвого розвитку дитини (діалогічне й монологічне мовлення, словник, спілкування) в різних видах мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, художньо-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, мовленнєвотворча).

Метою четвертого – рефлексивно-оцінного етапу було формування вміння дитини оцінювати й контролювати власне мовлення та мовлення інших однолітків. Змістовий аспект роботи на цьому етапі передбачав: комунікативно-ігрові мовленнєві ситуації, ситуації-змагання, ситуації оцінки, ситуації контролю, словесні ігри, творчі ігри, сюжетно-рольові ігри.

Провідною формою роботи на четвертому етапі були заняття з розвитку мовлення та інтегровані заняття; провідним видом діяльності – комунікативно-мовленнєва.

Педагогічною умовою на цьому етапі виступили: занурення дітей в активне комунікативно-мовленнєве середовище оцінно-контрольної спрямованості.

Опишемо сутність експериментальної роботи на кожному етапі.

5.2.2. Змістовий аспект поетапного формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. Зауважимо, що експериментальному навчанню передував пропедевтичний етап, спрямований на підготовку вихователів до проведення експериментальної роботи та забезпечення навчально-виховного процесу необхідним експериментальним матеріалом. Усвідомлюючи, що успіх навчання залежить від підготовки педагогічних кадрів, було проведено пропедевтичну роботу з вихователями старших груп (консультації, круглий стіл, практичні заняття), в процесі якої вони одержували основні знання з досліджуваної проблеми (комунікативно-мовленнєве середовище як умова ефективного формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника; етапи формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника; діагностика рівнів сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку тощо), відпрацьовували вміння, що необхідні для успішної реалізації експериментальної методики формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

На цьому етапі було складено тлумачний словничок фразеологізмів;

дібрано малі жанри фольклору, художні тексти, зачини й кінцівки до казок; розроблено конспекти занять з улюбленими для дітей героями (дідусь Громовичок, чаклун Добрунчик, Мрійник, Красномовник, сестрички Чомучка і Томучка), складено тексти вправ, ігор, сценарії театральних вистав тощо.

Започатковували експериментальну роботу на першому - номінативно-збагачувальному етапі заняття з художньої літератури та розвитку мовлення, на яких знайомили дітей з текстами народних казок, оповідань, віршів як українських, так і зарубіжних письменників, збагачували словник дітей образними виразами, фразеологізмами, епітетами, антонімами, текстами зачинів і кінцівок, мовними і немовними засобами виразності, формулами мовленнєвого етикету. Зазначимо, що експериментальну роботу першого етапу започаткували серія занять про Мову як дієву особу, яка дозволяє всім дітям вільно спілкуватись. На заняттях знайомили дітей з оповіданнями, віршами, приказками, фразеологізмами, пов'язаними з мовою. Завершувались тематично означені заняття читанням «Молитви про мови» М.Мотрич та ін.

Проілюструємо прикладом протокол-запису першого заняття.

Інтегроване заняття. Знайомство з країною Мови.

Мета: Ознайомити дітей з поняттям «мова», її місця в житті кожної людини; збагачувати словник дітей образними виразами, порівняннями.

Матеріал: вірші М.Рильського «Мова моя солов'їна», А.Камінчука «Це моя Україна», А.Камінчука «На білому світі...»; приказки «Не цурайся своєї мови», «Заливається, як соловейко на калині», латинська казка «Ведмідь і мишка»; «Молитва про мови» М.Мотрич; іграшкові ляльки: дідусь Громовичок, хлопчики Мрійник, Красномовник, сестри Чомучка і Томучка.

Словник: образні вирази і слова: старий-престарий, сивий-пресивий, заливається, як соловейко на калині, диво-луна, мова наша солов'їна.

Хід заняття. Сюрпризний момент: на заняття приходить уже знайомий дітям дідусь Громовичок, який хоче познайомити дітей зі своїми друзями. Але спочатку просить розповісти вихователя про місце, де вони живуть.

Вихователь розповідає: «За тридев'ять земель, за тридев'ять морей живе

й процвітає милозвучне й багате царство Мови. І живуть у ньому різні слова, оповідання, казки. А керує цим царством старий-престарий, сивий-пресивий дідусь Мовник. Він дуже суворий, бо хоче, щоб усі люди говорили правильно і красиво. А в того дідуса є онучики – Мрійник і Красномовник, які літають різними країнами і слідкують за тим, щоб ніхто не ображав своєї рідної мови» (хтось стукає у двері). З'являються хлопчики, вітаються з дітьми. Діти, давайте познайомимося з хлопчиками (діти знайомляться). Це хлопчик – Мрійник. Звати його так тому, бо він постійно мріє і дуже багато розмовляє. А це хлопчик Красномовник, з його вуст такі чарівні слова виходять, що аж зачаровуєшся ними. Діти, для того, щоб багато й красиво говорити, треба знати казки, вірші, загадки. Мрійник дуже хоче, щоб ви теж багато знали різних прислів'їв, приказок, красивих слів. Ось послушайте, що вам розповість Мрійник про нашу країну (читає вірш «Моя Україна»).

Діти, подумайте, чому Україна порівнюється з татом і мамою? (відповіді дітей). Так, тато і мама – це наша родина, а вона в нас одна. Так і наша Батьківщина – Україна для нас одна, ріднесенька, мила серцю країна. (Вірш «Україна»).

Діти, як ви думаєте, чому мову називають солов'їною? Так, коли слухаєш солов'їну пісню, вона така лагідна, спокійна. Так і та людина, яка розмовляє українською мовою, зачаровує нас своєю мелодією. Тому й існує в нашій країні така приказка, з якою охоче поділиться Красномовник, послушайте: «Заливається, як соловейко на калині». Тобто, коли ви почуєте, що хтось у компанії розмовляє красиво й правильно, то про таку людину кажуть «заливається, як соловейко на калині» (діти повторюють приказку). А як ви думаєте, чому саме на калині? Так, правильно, соловейко любить сидіти й співати на калині, а ще калина є символом України. Та була одна неприємна і повчальна історія з нашим соловейком. Ось послушайте:

«Жила-була в лісі солов'їна сім'я. Весною-красною народився в цій сім'ї маленький, гарненький, співучий соловейко. Так він любив співати, що звірі й тварини збиралися біля його деревця, щоб послухати пісні в той час, коли

мама-солов'їха й тато-соловей літали по їжу для їхнього синочка. І ось одного разу повернулися вони раніше й почули, що їхній синочок співає мовою горобчиків, вороненят, синичків, ластівок. Зажурилися вони. Побачив це соловейко і запитав: «Тато, мамо, чому ви засумували?». «А як же нам не сумувати, коли співаєш ти чужою мовою, а своєї цураєшся» - відповіли рідні. І тут тато з мамою заспівали, що на той чарівний спів зібралися всі лісові мешканці. Побачив соловейко, що всі аплодують його батькам і понурих голову. А потім підійшов до своєї мами і сказав: «Матусю, я вивчу свою рідну мову. І буду співати, як ви з батьком». З тих пір соловейко ніколи не цурається своєї мови і співає лише солов'їною». Ось така діти історія. Давайте послухаємо, як співає соловейко (звучить грамзапис). Вам сподобався спів соловейка? Так, він зачаровує своєю мелодією. Так і наша українська мова звучить з вуст людей приємно, зворушливо. Але не в усіх так людей буває, а лише в тих, хто поважає і знає рідну мову!

Діти, а ось у Красномовника в його казковому кошику є віршики про мову. Давайте послухаємо й дізнаємося, як її описують наші українські письменники. Читає вірші В.Гринька, М.Рильського.

Діти, які ж ознаки дібрав Володимир Гринько до мови? Так, барвиста, багата, рідна, тепла, як батьківська хата. Бо, насправді, в батьківській хаті завжди тепло й затишно, тому й порівняв письменник мову із хатою батьків. Повторіть вислів «мова рідна й тепла, як батьківська хата». (Діти повторюють).

Діти, як ви думаєте, чому Максим Рильський радить нашій мові цвісти над нами веселково? (Діти відповідають). Так, як веселка переливається після дощу різними чарівними барвами, так і наша мова, коли ми говоримо, переливається різними чарівними й образними словами. Зверніть увагу: Володимир Гринько називає мову барвистою, а Максим Рильський – веселковою. Чи можна сказати, що це схожі слова? Так, одне слово можна одягнути в різні слова-ознаки. (Діти називають).

Ой, як гарно ми назвали нашу мову: рідна, українська, солов'їна, калинкова, чарівна, мелодійна, дзвінкоголоса. (Хтось голосно сперечається за дверима). «Хто це може бути?» - запитав дідусь Громовичок? Чекати було недовго: із-за дверей вийшли ще дві дівчинки: «Доброго дня! Мене звати Чомучка, а це моя сестричка Томучка. Оскільки ми близнюки, то батьки нас назвали так, щоб наші імена були схожими, а ще тому, бо помітили, що я завжди допитлива, слухаюся дорослих, правильно виконую доручені справи, поведжуся добре, а ось моя сестричка Томучка постійно сперечається зі мною: все їй не так, все вона хоче, щоб було навпаки. Ось і зараз я їй кажу, що в нашій країні рідна мова – українська, а вона мені навпаки, що мови в нас загалом немає. Щоб уміти правильно розмовляти, треба знати казки, вірші, приказки, а вона навпаки мені заперечує, говорить, що для цього необхідно тільки вміти танцювати. Так це, діти, чи не так?» (Діти відповідають). Так, Томучко, ти не права. Є царство мови! Де воно знаходиться, діти? (за тридев'ять земель, за тридев'ять морей). А хто керує цим царством? Так, дідусь. Який дідусь був? (старий-престарий, сивий-пресивий). Діти, Томучка дуже любить казку «Ведмідь і мишка», яку ми з вами слухали на занятті з художньої літератури. Томучка каже, що бешкетниця мишка, це та мишка, яка дуже тихо поводитьсь. Так це чи ні? Ні! А чому ви так вважаєте? (діти відповідають). Так, бешкетниця – мишка, це та, яка цілий день бігає по хаті. Хіба можна тримати таку **бешкетницю** вдома? Ні! Ось і вирішили її батьки віддати до лісового дитячого садка! А мишка-бешкетниця, що зробила? Так, завітала до ведмежої барлоги. Діти, а Красномовник знає ще такі слова, які схожі на слово «бешкетник» - це пустун, шибеник. Послухайте розповідь про пустотливий дощик, який розповів наш улюблений дідусь Громовичок. (Розповідь Громовичка). Ось, діти, як розвеселився дощик, що почав пустотливо загравати до всіх. А ще про таких кажуть: «Ну, й шибеник!» - так говорять про тих, хто дуже активний і непосидючий!

Бачите, діти, яка наша барвиста мова! Скільки різних відтінків, скільки і слів є в нашій мові. А ви знаєте, діти, що мова є в кожній людині, рослині, тварині, в усьому, що нас з вами оточує. Послухайте як про це сказано у вірші Анатолія Камінчука. (Читає вірш «На білому світі...»)

То ж давайте діти цінувати нашу українську мову, інакше той, хто цурається рідної мови, ніколи не зрозуміє рідної солов'їної мови! Давайте подякуємо нашим новим друзям і запросимо їх до нас на гостини (діти дякують). Наприкінці заняття діти пригадують приказки й слова про мову.

Зазначимо, що на першому етапі було проведено серію занять з художньої літератури, а саме: «Мої друзі з країни Мови», «Як Мова товаришує з Мовленням», «Мої чарівні слова», «Слово до слова – ось моя мова!», «Пригоди мильної бульбашки», «Лісові тварини», «Ознайомлення з фразеологізмами», «Влучні вирази» та ін.. На цих заняттях збагачували словник дітей образними виразами, порівняннями, вчили дітей усвідомлювати й розуміти фразеологізми, відповідати на запитання за змістом літературного тексту; знайомили дітей із українськими народними казками, фольклорними жанрами, оповіданнями як вітчизняних, так і зарубіжних письменників; вчили дітей усвідомлювати ідею та зміст твору, характеризувати дії головних героїв. На заняттях із художньої літератури знайомили також із формулами мовленнєвого етикету. Проілюструємо прикладом.

Заняття з художньої літератури. Ввічливі слова.

Мета: збагачувати словник дітей формулами мовленнєвого етикету: привітання, подяка і прохання.

Матеріал: вірші Л.Пшеничної «Школа ввічливості», Б.Гірського «Вітання»; прислів'я ««Будь ласка» не кланяється, а «спасибі» спину не гне»; приказка «Ввічливе слово - цілюще повітря»; іграшкові ляльки: хлопчики Мрійник, Красномовник.

Словник: формули мовленнєвого етикету: Добридень! Вітаю! Радий Вас бачити! Здоровенькі були! Доброго здоров'ячка! Скажіть, будь ласка!

Дозвольте запитати... Будьте ласкаві,... Чи можу я просити... Чи не могли б Ви.... Щиро вдячна Вам! Дякую, ти дуже люб'язний!

Хід заняття. На гостини до дітей приходять хлопчики Мрійник і Красномовник (діти вітаються). Діти, які ж ви молодці, знаєте, що коли заходять до вас у групу, необхідно привітатися. А ось дівчинка Галинка із сусіднього садка не знає. (Читає вірш Л.Пшеничної «Школа ввічливості»).

Діти, а як ще можна сказати, крім «Доброго дня»? Красномовник знову приніс нам віршик. Послухайте, скільки варіантів вітання є в нашій українській мові. (Читає вірш Б.Гірського «Вітання»).

Діти, про які чарівні слова-ключики йдеться у вірші? Які слова вітання подяки, вибачення ви почули? Діти називають). Так, якщо ми ввічливо ставимося до інших, то все в нас буде гаразд, на душі приємно. Недарма в народі існує таке прислів'я ««Будь ласка» не кланяється, а «спасибі» спини не гне». А як ви думаєте, чому так говорять? (відповіді дітей). Так говорять тому, що промовляючи такі слова, як «будь ласка» і «спасибі», не треба нахилитися, робити якісь рухи, а ніжно щиро промовити зі своїх вуст. А ось Красномовник знає ще таку приказку, послухайте: «Ввічливе слово - цілюще повітря». Давайте подумаємо, чому воно цілюще повітря? (діти відповідають). Так, повітря впливає на наш організм, а якщо воно свіже, чисте, то тоді й ми здорові. Так і від ввічливого слова повітря стає цілющим. Давайте ще раз повторимо приказку «Ввічливе слово – цілюще повітря» (діти повторюють двічі приказку).

Діти! Запам'ятайте, ввічливим людям завжди приємно спілкуватися. Привітання, здається, ніби воно зовсім не значне, а насправді, дуже важливе у спілкуванні людей. З давніх-давен так повелося, що люди, коли бачили один одного, то бажали самого найкращого, найціннішого – здоров'я. Звідси: Здрастуйте, тобто будьте здорові, здоровенькі були, доброго здоров'ячка, а ще люди бажають доброго ранку, доброго дня, доброго вечора. При прощанні треба казати, до зустрічі, до побачення, до завтра, це означає, що ти хочеш ще колись побачити цю людину. Ще бажають щасливої дороги, або на все добре,

будьте здорові. Також можна сказати «вітаю» при зустрічі і «бувай» при прощанні.

Діти, Красномовник розповів мені на вушко історію про їжачка, який не знав, мабуть, таких слів, і послухайте, що від цього з ним трапилось. Вихователь розповідає казку (див. додаток).

Діти, як ви думаєте, що сказав їжачок суничкам? Давайте уявимо себе їжачками (вихователь роздає дітям маски) і звернемося до суничок (на столі стоїть ваза з кущем суничок). Послухайте, як це зробив Красномовник: «Сунички, мої милі, вітаю вас! Будьте ласкаві, розкрийте свої листочки і покажіть мені ягідки! Я вас дуже люблю! Обіцяю, що пригощу своїх лісових друзів!». Діти, а тепер спробуйте ви. Не забувайте, що ви їжачки! Проілюструємо прикладом відповідей дітей:

Ганна М.: Сунички, доброго дня вам! Де ж це ви сховалися? Будь ласка, не бійтеся мене! Я вам дуже вдячна, бо у вас гарне варення!

Віктор І.: Сунички, я завжди радію вам! Допоможіть мені, будь ласка, вийдіть із своїх кущиків, покажіться.

Михайлик В.: добридень, сунички! Чи не могли б ви мені підказати, де ви заховалися, або натякнути, а я спробую відгадати! Я вас люблю і спасибі вам за таке смачне варення!

Як гарні й ввічливі ви були їжачки, діти! Тепер ви знаєте, чому так уважають, що «ввічливе слово – цілюще повітря!». Мрійник хоче пограти з вами в гру «Скажи ввічливе слово!». Двоє дітей беруться за руки й піднімають їх догори, утворюючи «ввічливі» брами. Діти по черзі підходять до брам, які відкриваються лише тоді, коли почують від дитини ввічливе слово подяки або прохання. За брамами дітей зустрічає Мрійник і роздає їм подарунки.

Зауважимо, що успішність оволодіння мовленнєвими етикетними формулами залежала не лише від формування в дітей умінь вживати різноманітні формули мовленнєвого етикету, а ще й від, наскільки дитина

вміє «розгортати» їх за допомогою звертань і мотивувань і супроводжувати паралінгвістичними засобами виразності мовлення. Тому впродовж перебування дітей в дошкільному навчальному закладі постійно рекомендували їм етикетні формули відповідно до ситуації, зокрема: схвалення особистісних якостей («Ти справжня подруга (друг)», «У тебе добре серце», «Ти молодець», «Ти чудово малюєш», «Я радий, що ми з тобою товаришуємо, бо з тобою цікаво!» та ін.), схвалення зовнішності («Ти красива (-ий)», «Ти маєш чудовий вигляд», «У тебе гарна сукня», «У тебе гарна посмішка» тощо). Підкріплювали прислів'ями і приказками: «Ласкаве слово - що весняний день. «Будь ласка» не кланяється, а «спасибі» спину не гне. Ввічливе слово - цілюще повітря. Поводься з людьми так, як би ти хотів, щоб поводитися з тобою. Від теплого слова й лід розмерзає. Шабля ранить голову, а слово - душу. Удар забувається, слово пам'ятається. Дурний язик голові не приятель. Мудрий не все каже, що знає, а дурень не все знає, що каже. Ніщо не дається так дешево і ніщо не цінується так дорого, як ввічливість.

У другій половині дня з метою закріплення формул мовленнєвого етикету застосовувалися такі види роботи, як мовленнєві етюди («Лагідний промінчик»), дидактичні вправи («Чудове перетворення», «Скажи по-іншому»), дидактичні ігри («Скажи навпаки», «Діалог із дідусем Громовичком», «Змагання із лісовими героями», «Зачарована вода», «Бук і дуб», «Твій настрій», «Скажи пестливо»). Проілюструємо прикладами.

Мовленнєвий етюд «Лагідний промінчик»

Мета: вживати формули мовленнєвого етикету, сприяти психологічному розвантаженню.

Процедура виконання: Діти утворюють коло, сідаючи на стільці. Усі вони промінчики сонця. Кожній дитині пропонується вибрати, до кого вона буде звертатись і назвати якомога більше лагідних слів до свого товариша. Проілюструємо прикладом відповідей дітей.

Тетянка Т. : Софійка мила, чудова, добра, охайна.

Миколка Ф. : Ігор надійний друг, спритний, добрий.

Стас У.: Вадим чуйний, добрий, скромний.

Надійка Л. : Наталка добра, красива, лагідна, ніжна.

Дидактична гра «Діалог із дідусем Громовичком»

Мета: формувати в дітей вміння передавати різний зміст одного й того самого висловлювання різним тембром.

Хід гри: Дідусь Громовичок пропонує дітям певне висловлювання, а діти повинні його передати різним тембром мовлення (сум, здивування, остраху тощо). Наприклад:

Репліка-запитання	Репліка-відповідь
У мене знов задзвонив телефон:	У мене знов задзвонив телефон:
- Хто говорить?	- Хто говорить?
- Слон? (здивування)	- Слон (ствердження).
До побачення, привіт... -	До побачення, привіт... -
Заєць досі без чобіт (сум)	Заєць досі без чобіт! (ствердження)

Зазначимо, що активізація мовленнєвого матеріалу закріплювалась у продуктивних видах діяльності: із образотворчого мистецтва, музики. Проілюструємо прикладом.

Фрагмент заняття з малювання. Якого кольору слова?

Мета: продовжувати формувати вміння емоційно сприймати ілюстрації і помічати виразні засоби зображення; продовжувати вчити малювати аквареллю; закріплювати уявлення про виразальні засоби кольору.

Матеріал: оповідання «Якого кольору слова?», іграшкова лялька: дідусь Громовичок.

Словник: небо синіє, наче там висіяно море волошок, і фіалок, і півників, і ще всячину квітів; душа моя сміється й грає так, як грають проти сонця збиті на ставу бризки води; синя завірюха захуртелиця- зареготала; слово «рідна»ніжне, хвилююче, мов усі кольори, разом узяті.

Хід заняття.

На заняття до дітей приходить дідусь Громовичок, який приніс передачу від Красномовника – оповідання «Якого кольору слова?». Вихователь розповідає оповідання. Після розповіді дітям пропонується розглянути ілюстрації, які передають предмети, що зображені різними кольорами. Діти, погляньте на цю ілюстрацію. Що на ній зображено? (небо). Так, а як зобразив автор небо? (синім кольором, скрізь квіти синьо-фіолетового кольору). Так, а як про це сказано в оповіданні? – «небо синіє, наче там висіяно море волошок, і фіалок, і півників, і ще всячину квітів». Ось так асоціюється небо з квітами в автора. А що ще зобразив художник синім кольором? Погляньте на ілюстрації і покажіть. Так, що най зображено? (зиму, заметіль, йде сніг, віє вітер сильний). Так, а в оповіданні автор вживає ще й такий образний вислів «синя завірюха захуртелиця - зареготала». А як ви вважаєте, чому саме зареготала? (тому що коли смієшся сильно, то все здригається. Так і тут видно, що все сильно мете снігом). Молодці, правильно, діти! Давайте повторимо цей вираз (діти повторюють). А тепер подивіться на цю ілюстрацію, кого ви бачите? Так, це, напевне, матуся. Подивіться уважно на цей малюнок. Поміркуйте, чому автор промовив, що слово «рідна» ніжне, хвилююче, мов усі кольори, разом узяті. Якими кольорами зображено матусю, що хотів передати нам автор картини? (діти відповідають).

А ось ще одна ілюстрація, вона зображує море. Подумайте, чому в оповіданні сказано: «душа моя сміється й грає так, як грають проти сонця збиті на ставу бризки води»? (діти не відповідають). Я вважаю, що автор оповідання так сказав тому, що на морі хвилі, світить яскраве сонечко, і коли ці хвилі б'ються біля берегу, вони переливаються різними барвами під промінчиками сонечка, вони наче грають, змагаються із сонечком і від цієї картини душа наша радіє, сміється, грає. Ми отримаємо задоволення від побаченого!

Діти, подумайте, що буває синього, жовтого, коричневого, фіолетового, зеленого кольору і зобразіть це на своїх малюнках (діти малюють).

Особливе місце відводилось в експериментальному навчанні музично-мовленнєвій діяльності. У другій половині дня дітям пропонувалися українські народні пісні, танці, музично-ритмічні рухи під тексти фольклорних жанрів, оскільки все це сприяло вихованню інтересу, шанобливого ставлення до мови, батьківщини, її національної культури. Саме через неї, як наголошував В.О.Сухомлинський, діти пізнають традиції, побут і культуру українського народу. Пісня входить у їхнє духовне життя, надає яскравого емоційного забарвлення думкам, пробуджує почуття любові до народу, батька й матері, праці, до краси довкілля [556].

Окрім того пісні виступали літературним зразком і засобом закріплення фонетичних, лексико-граматичних та інтонаційних норм рідного мовлення.

За результатами констатувального етапу дослідження з'ясувалося, що значна кількість недоліків мовлення дітей пов'язана з порушеннями граматичних норм. Тому для роботи над лексико-граматичним аспектом мовлення дітей було розроблено дидактичні ігри і вправи («Відгадай, як мене звати?», «Створи слово-ознаку», «Хто це?», «Хто прийшов на гостини?», «Одягни Добрунчика», «Чого не стало?», «Допоможи Мрійнику полічити», «Тварини і їх дитинчата» та ін..). Водночас було використано елементи дидактичного матеріалу вчених [467; 27; 155; 195; 311; 492]. Наведемо приклади мовленнєвих вправ та ігор.

Дидактична вправа «Скажи пестливо»

Мета: вчити дітей утворювати пестливі слова.

Хід: хлопчик Мрійник пропонує дітям дібрати пестливе, ласкаве слово: він буде говорити слово, а ви будете називати його пестливо. Наприклад, кіт – котик, коток, сонце – сонечко. Дітям пропонуються такі слова:

Лялька (лялечка), пташка (пташечка), сніг (сніжок, сніжечок), дощ (дощик), листок (листочок), вода (водичка), квітка (квіточка) тощо.

Дидактична гра «Створи слово-ознаку»

Мета: вчити дітей утворювати з іменника прикметник.

Хід: дідусь Громовичок пропонує дітям пограти у веселу гру: він кидатиме м'яч і промовлятиме слово, а ти, коли зловиш м'яч, повинен утворити ознаку цього слова і лише тоді, коли скажеш правильно, повернути м'яч Громовичку. Пропонуються такі слова:

Квітка – квітковий, ліс – лісовий, дощ – дощовий, сніг – сніжний, сонце – сонячний, осінь – осінній, зима – зимній.

Отже, на першому – номінативно-збагачувальному етапі основною формою роботи були заняття з художньої літератури й розвитку мовлення, провідними методами і прийомами - дидактичні ігри і вправи, мовленнєві етюди.

Другий – дискурсивно-репродуктивний етап був спрямований на формування вмінь будувати діалог, полілог, уміння дітей складати різні типи монологічних дискурсів.

Змістовим аспектом другого етапу виступили: ігри-заняття, дидактичні ігри, мовленнєво-ігрові, уявні ситуації. Провідною формою роботи на другому етапі були заняття з розвитку мовлення та інтегровані заняття; провідними видами діяльності – навчально-мовленнєва й мовленнєво-ігрова. Насамперед увага була звернена на формування вміння будувати діалог. У процесі занять використовувалися оповідання, вірші, казки, в яких є діалоги: О.Буцень «Маленькі помічниці», В.Сухомлинський «Я вирощу внучку, дідусю», «Найгарніша мама», К.Чуковський «Телефон», Грицько Бойко «Провалився по коліна», С. Руданський «Вовки», «Де порвав штани», «Знайду», П.Воронько «Оленка маленька», М.Людкевич «Біля годівниці», Є.Гуцало «Без дороги ходить дощ», А.М'ястківський «Наш рід», М.Стеценко «Гіркий апельсин», К. Перелісна «Брехлива киця» та ін. Проілюструємо прикладом заняття.

Фрагмент заняття з розвитку мовлення. Зустріч із другом.

Мета: вчити дітей будувати діалог, відповідаючи на запитання.

Матеріал: вірші Н.Поклад, І.Малковича; атрибути їжачка, зебри, зайчика, білочки; хлопчик Красномовник.

Хід заняття: До дітей приходять Красномовник, дістає іграшкових їжачка і білочку. Просить пригадати віршики про них, що вивчалися на минулому занятті. Викликає двох дітей і пропонує розіграти діалоги: запитання – відповідь:

- Їжаче, їжаче, чому вовчик плаче?
- Як мене боров, язика вколов (Н.Поклад).

- Пані зебро, де ви йдете? Пані зебро, що несете?
- Несу зайчика малого, заболіла ніжка в нього (І.Малкович).

- Білочко, білочко, де була?
- На бал у бричці їздила.
- Що там робила?
- Байдики біла! (І.Малкович).

Надалі пропонується розіграти зустріч їжачка і білочки. Красномовник бере в руки тварин і дає дітям зразок:

- Добрий день, білочко! (стимулювальна репліка)
- Здрастуй, їжачку! (реагувальна репліка)
- Чи сподобався тобі мій подарунок? (стимулювальна репліка)
- Так, він цікавий. А тобі сподобався? (реактивно-стимулювальна репліка)
- Так, дуже! (реагувальна репліка)

(діти розігрують діалоги).

У процесі навчання дітей діалогічного дискурсу вчили їх вітатись і відповідати на привітання; знайомитися і відповідно реагувати на знайомство із своїм співрозмовником; розпитувати про справи, почуття, якусь подію; вітати, висловлювати побажання при прощанні, з нагоди Дня народження, якогось свята; вибачатися; висловлювати подяку й адекватно реагувати на неї; ініціативно розпитувати про інформацію (Що? Коли? Для чого? Де? Навіщо?) та адекватно відповідати; звертатися з проханням і висловлювати готовність або відмову його виконати. Активно застосовувалися в дослідженні

розвивальні діалогові технології: ситуативний діалог (дитині пропонувалося створити діалог у ситуації «Зустріч з другом», «Допомога у лікуванні подруги», в процесі яких діти набували практичних навичок щодо самостійного прийняття рішень, використання різноманітних способів прояву співчутливості до іншого, його емоційного стану), діалог-дискусія (вчили дітей толерантно вислуховувати думку іншої дитини, відстоювати свій погляд на проблему), діалог-сценарій (дитині пропонувалося обрати з художнього тексту певного героя й замінити його фрази. Такі ігри стимулювали до володіння різними мовленнєвими й паралінгвістичними засобами комунікації).

Зауважимо, що в основу експериментальної роботи на другому етапі з метою формування вмінь у дітей створювати різні типи дискурсів була покладена система вправ за такими групами: 1) відтворювальні (питальні вправи, що вимагали швидкої відповіді, вправи на використання реактивних та ініціативних реплік, вправи-трансформації, що застосовувалися безпосередньо після сприйняття тексту: - повторіть репліку з прослуханого тексту; - прослухайте діалог і відтворіть його; - дайте відповідь на запитання за змістом тексту); 2) конструктивні (були спрямовані на формування в дітей мовленнєвих умінь: розігрування самостійно створених діалогів відповідно до ситуації спілкування; складання діалогів за змістом прочитаного тексту; розігрування діалогу з використанням формул мовленнєвого етикету). Проілюструємо прикладом.

Дидактична вправа “Яка я пора року?”

Мета: закріплювати назви пір року; продовжувати вчити формулювати запитання, зв’язко й логічно відповідати на них; стимулювати ініціативність у діалозі.

Матеріал: картки-символи «Пори року».

Хід гри: Вихователь починає діалог, звертаючись до дитини:

- Доброго дня! Ти на гостини до нас прийшла?
- Так!

- Ти хто? Розкажи про себе!
- Ні! Спробуйте відгадати. Ви запитуйте, а я буду відповідати!
- Коли ти приходиш до нас, стає холодно, ідуть часто дощі?
- Так, стає холодно, буває сильний або маленький дощик.
- Коли ти приходиш, то листя з дерев опадає?
- Так, дерева скидають свою одягу.
- Коли ти тільки приходиш, то в нас багато врожаю?
- Так, я щедра господиня.
- Ти наступаєш після літа?
- Так, молодці! То хто ж я тоді?
- Осінь!

Таким чином проводилися й інші дидактичні вправи.

Робота над розвитком зв'язного монологічного дискурсу передбачала використання в дослідженні аудіовізуального методу, що дозволив дітям оволодівати мовленнєвими вміннями й навичками через зорово-слухове пізнання дійсності. Дидактичними засобами аудіовізуальності було обрано відеофрагменти, ілюстрації, малюнки, репродукції картин, яскраві образи яких збуджують дитячу фантазію, творчу уяву, розвивають спостережливість. Однією з провідних ознак у зв'язному монологічному мовленні є його усвідомленість, про сформованість якої свідчили вміння використовувати мовні засоби, які найбільш повно й точно передають думку мовця. Навчаючи дітей різних видів монологічного дискурсу за ілюстрацією чи репродукцією картини, насамперед намагалися створити умови для її цілісного сприймання, тобто презентувати її дітям. Розглядаючи їх, учили старших дошкільників правильно сприймати задум художника, глибше відчувати те, що хотів сказати автор; розуміти зміст зображеного, відтінки кольорів; виокремлювати головну й другорядну сюжетні лінії. З цією метою використовувалися такі словесні прийоми, як придумування свого початку (закінчення) подій, зображених на ілюстрації (малюнку, репродукції картин); складання назви картини (малюнку, ілюстрації), заголовків до своєї розповіді, «домислювання» сюжету

ілюстрації (за В.І.Новлянською). У навчанні дітей розповіді дотримувались таких правил: починали розповідь не з того, що зображено, а насамперед з того, що передувало зображеному моменту; розкривали, що було з героями раніше; надалі розповідали за ілюстрацією і вже потім пропонували дітям самостійно складати свої розповіді за змістом зображеного. Для розуміння логічних зв'язків між окремими частинами зображеного активно застосовувався такий прийом, як запитання, що допомагав спрямовувати увагу дитини на зв'язок змісту зображеного із досвідом: «Що зображено на картині (ілюстрації, малюнку)?», «Що роблять діти?», «Який у них настрій?», «За якими ознаками ти відчув, що в них сумний вигляд?» тощо. Проілюструємо прикладом заняття.

Фрагмент заняття з розвитку мовлення. Мій літній відпочинок.

Мета: вчити дітей міркувати, логічно, послідовно, змістовно будувати розповідь із власного досвіду, дотримуватись структури розповіді (зав'язка, кульмінація, розв'язка).

Матеріал: малюнки про літо, аудіофрагмент «Літо», хлопчики Мрійник і Красномовник.

Хід заняття: Мрійник показує дітям малюнки про літо, пропонує дітям поміркувати, чому діти найбільше люблять літо? (відповіді дітей). Діти, послушайте, будь ласка, як описується літо у віршах письменників (звучить аудіофрагмент «Літо»). Так, літо вважають найкращою порою року, бо влітку спекотно, можна засмажуватись на сонці, купатися в морі. А ще влітку багато овочів, фруктів, які корисні для нашого організму. Діти, Красномовник хоче поспілкуватись із вами. Він буде ставити вам запитання, а ви відповідайте (Як ви відпочили влітку? Де ви відпочили? З ким ви відпочивали? Що робили? Які враження ви отримали від відпочинку? Чи задоволені ви своїм відпочинком?). Красномовник хоче розповісти вам, як він відпочивав улітку. Послушайте: «Влітку я, мій брат Мрійник і наш дідусь відправились до країни казок. Їхали ми їхали й нарешті приїхали. Нас зустріла господиня Казкарка.

Гостювати в неї було дуже весело: щодня нам розповідали різні цікаві пригоди, казки. І ось одного разу герої казок вирішили з нами пограти: не захотіли вони бути казковими, а справжніми! А так не буває! Блукали вони блукали й прийшли додому. А в нашого дідуса вже й відпустка завершилась і ми приїхали додому. Ось такий відпочинок був у нас влітку!». А тепер спробуйте розповісти Мрійнику про свій літній відпочинок, він запише ваші розповіді і розкаже їх своїм друзям (діти розповідають). Проілюструємо прикладом.

Павло Х.: Одного разу влітку ми з татом їздили на море, кататися на скутері. Я трошки боявся, а тато мій гарно їздить. От і я сів, обняв татка і думаю: «будь що буде». Але я не впав. Було дуже весело. А ще, коли ми від'їхали від берега, то побачили у хвилях-грайликах дельфінів. Оце було справжнє задоволення! Потім я приїхав і розповідав це моїм друзям.

Соня Б.: Влітку ми їздили з бабусею і дідусем на відпочинок до моря. Було сонячно і весело. Бо я гралася на піску, купалася в морі. А потім ми каталися на теплоході. Це було по справжньому! Та одного разу я сильно злякалась – хвилі на морі були вище за мене, чомусь вони розлютились і сильно билися на березу. Потім усе заспокоїлось, сонечко вийшло. Ось так я відпочивала влітку.

На цьому етапі також активно використовувалися дидактичні ігри («Відгадай, хто я?», «Моя найулюбленіша тварина», «Загублені слова», «Найкращий спостерігач», «Розмова по мобільному телефону», «Порівняймо овочі», «Закінчи прислів'я!», «Зачарована фея»), мовленнєві («Зайчика злякались» та ін.) й зображувальні («Сердитий Громовик», «Я – справжній захисник!», «Який я гарний!», «Зустріч ведмедів») етюди. Проілюструємо прикладом.

Зображувальний етюд «Зустріч ведмедів»

Мета: вчити дітей правильно передавати зовнішні ознаки ведмедя, застосовуючи рухи.

Процедура виконання: Діти, ви знаєте, що з настанням холодів, ведмеді засинають у своїй теплій барлозі. А коли приходить весна, теплі сонячні промені, що починають усміхатися нам з блакитного небосхилу, торкаються барлоги й прогрівають землю, тоді ведмеді прокидаються. Вони дуже чекають зустрічі із своїми друзями. Уявіть, що ви ведмеді, які прокинулися, покажіть, як ви будете вітати один одного, розповідати, що вам снилось узимку. Та пам'ятайте, що ведмеді говорити не вміють, тому використовуйте лише міміку й жести.

Ефективному формуванню мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку сприяло забезпечення кожній дитині «психологічного» комфорту, емоційного благополуччя, стану душевної рівноваги. З цією метою у другій половині дня використовувались уявні ситуації. Проілюструємо прикладом.

Уявна ситуація «Злиття з природою»

Діти, уявіть собі, що ви потрапили на чарівну галявину. Послухайте, як співають пташки? Відчуваєте, як ваші ніжки ходять по зелененькій травичці? Сонячні промінчики проходять скрізь усе ваше тіло і воно наповнюється теплом. Ви відчуваєте свіже повітря? Вдихніть його і вам стане затишно і комфортно. Поспілкуйтесь із природою, відчуйте її в собі, а себе – в ній. Що ви відчуваєте? (Діти розповідають про свої почуття).

Зазначимо, що на прогулянках, у ранкові години, другу половину дня пропонувалися українські народні ігри (Гра у ворона, «Зайчику, зайчику» (за С.Ф.Русовою), «Петре, Петре...», «Бабуся», «Ластівка», «Дід» та ін..) з метою закріплення колективного діалогу (полілогу), вміння правильного адекватно до ситуації вживання немовних засобів, розвитку образного й виразного мовлення дітей. Проілюструємо прикладом.

Народна гра «Ластівка»

Мета: вправляти старших дошкільників в умінні вести діалог, у вживанні кличної форми, у правильній й твердій вимові звука [ч] та правильному вживанні дієслів.

Словник: ластівко, поїси, напечеш, утечеш.

Хід гри: Гравці сідають у два ряди лицем один до одного. Хтось один лишається між рядами, підходить до когось із рядку, кладе руку на плече ззаду і промовляє:

- Ластівко, ластівко, утечеш? (- Утечу).
- Хліба напечеш? (- Напечу).
- Сама поїси? (- Поїм).
- Мені не даси? (- Не дам).

Ластівка тікає, бігає навколо тих, хто в рядах. Той, хто стоїть між рядами її ловить.

Отже, на дискурсивно-репродуктивному етапі провідними методами й прийомами виступили: дидактичні ігри і вправи, народні рухливі ігри, розвивальні діалогові технології, уявні ситуації, аудіовізуалізації.

Третій, креативно-комунікативний етап дослідження передбачав формування в дітей вміння складати творчі розповіді, творчо самовиражатись у мовленнєво-ігрових ситуаціях.

Змістовим аспектом роботи третього етапу виступили: ігрові комунікативні ситуації, комунікативно-ігрові вправи, театралізовані ігри і вистави, драматизація, мовленнєві імпровізації, «листування». Провідною формою роботи на третьому етапі були заняття з розвитку мовлення та інтегровані заняття; провідними видами діяльності – мовленнєво-ігрова й мовленнєвотворча. На цьому етапі активно застосовувалися комунікативно-ігрові вправи, які розуміємо як такі, що впливають на розвиток умінь і навичок осмисленого повноцінного мовлення, що виникає та існує в умовах природного спілкування. Проілюструємо прикладом.

Комунікативна ігрова вправа «Оголошення лісових друзів»

Мета: формувати в дітей вміння визначати об'єкт оголошення за властивими йому ознаками, вчити обґрунтовувати свою думку, вживати підрядні сполучники бо, тому що», вставні конструкції «я вважаю», «мені видається»; придумувати свої оголошення.

Матеріал: дідусь Громовичок і картинки із зображенням тварин.

Хід гри: До дітей на гостини приходять дідусь Громовичок і приносить із собою оголошення його лісових друзів. Пропонує дітям послухати їх і відгадати, кому вони належать: «Дорогі діти! Якщо вам потрібні горішки, жолуді й грибочки, приходьте до мене!» (білочка). Так, діти, правильно. Поясніть, будь ласка, як ви про це здогадалися?

Діти: тому що в лісі саме білочка збирає на зиму горішки, жолуді.

А тепер послухайте ще одне оголошення: «Діти! Якщо ви хочете когось налякати, звертайтеся до мене!»

Діти: Це вовк. Я так вважаю, бо він найстрашніший звір у нашому лісі!

Надалі Громовичок пропонував дітям одягнути маски звірів і самим придумати оголошення. Проілюструємо прикладом:

Сергійко С. (одягнув маску бджілки): «Дорогі діти! Якщо вам потрібний мед, звертайтеся на лісову галявину, вулицю вуликів!»

Назарій Б. (одягнув маску півника): «Дорослі й діти! Якщо вам треба когось розбудити швидко, звертайтеся до мене!»

Катруся К. (вибрала маску лисички): «Дорогі мої друзі! Якщо вам треба когось обдурити, то я можу надати вам свої послуги! Але коштують вони дорого! При зустрічі домовимось!»

Комунікативна ігрова вправа «Мої фантазії»

Мета: формувати в дітей вміння висловлювати власну думку .

Хід гри: до дітей приходять хлопчик Мрійник, який пропонує дітям помріяти разом з ним:

Що було б, якби наш дитячий садочок міг літати?...

Щоб було, якби сніг падав улітку?...

Щоб було, якби всі були велетні?

Комунікативна ігрова вправа «Заверши казку»

Мета: вчити дітей придумувати казку за поданим початком; розвивати уяву, креативне мислення.

Матеріал: казкові ситуації.

Процедура виконання: хлопчик Мрійник розповідає дітям, що він поспішав на гостини до дітей середньої групи, ніс їм казки, щоб позабавити їх, але хтось вирвав з його рук кошик, де зберігалися ці казки. Тепер у нього є початок, а кінець десь загубився. Мрійник пропонує дітям уважно послухати початок казкової історії, а кінець придумати самим. (Діти придумують).

Наприкінці дітям пропонувалося у другій половині дня намалювати казкові сюжети й зробити виставку.

Комунікативна ігрова вправа «Слово як квітка»

Мета: стимулювати дітей до використання образно-виразних засобів у процесі продукування різних типів монологічного дискурсу; розвивати уяву, креативне мислення.

Матеріал: квіти.

Процедура виконання:

Красномовник розповідає дітям: уявіть, що ми з вами на чудовому полі. Погляньте, скільки тут гарних квітів, рослин, які вони пахучі. Уявіть, що ці квіти – це слова нашої рідної мови, відчуйте, які вони пахучі, милозвучні, кожне слово, як і кожна квітка, по-своєму прекрасне. А тепер виберіть собі улюблену квітку і спробуйте придумати про неї 1) фантастичну розповідь; 2) описати її; 3) пояснити, чому вона у вас найкраща.

Зауважимо, що у другій половині дня впродовж року постійно організовувалися ігри-драматизації, інсценування за змістом вивчених на заняттях із художньої літератури творів, які стимулювали дітей до максимальної мовленнєвої активності. Особливу увагу звертали на те, щоб діти використовували у своєму висловлюванні образні вирази, зачини, кінцівки тощо, за допомогою немовних засобів виразності мовлення зображували в ігрових діях героїв творів. Глядачі відгадували, з якого твору герой, оцінювали дії і мовлення того, хто презентував свого героя. У процесі

підготовки дітей до різних видів ігор (театралізації, драматизації, інсценізації) звертали увагу на вправлення дітей у правильній вимові українських звуків, виразності реплік персонажів, на збагачення активного та пасивного словника. Оскільки результати констатувального етапу засвідчили наявність у дітей інтерферентних фонетичних помилок, подекуди застосування «суржикових» слів, то у другій половині дня мовленнєвий досвід збагачувався на фонетичному рівні за допомогою складання дітьми чистомовок.

Одним із прийомів, який досить часто використовувався в експериментальній роботі, і який полюбили діти, був прийом самопрезентації, тобто діти у створених нами ситуаціях, етюдах, іграх училися «подати себе» у певній ролі, пізнати себе через відтворення різних образів, презентували свої думки, висловлювали свій емоційний стан до почутого, сказаного тощо. Особливо в цьому руслі ефективними були малювання у другій половині дня, де діти на малюнку могли висловити свої почуття, емоції. Після малювання, створювалося ігрова обстановка, де до дітей приходив фотокореспондент і пропонував разом розглянути малюнки, відчуті їх настрої, що дозволило сформуванню стійкої настанови на співрозмовника, потребу донести інформацію до інших й емоційно проявити своє ставлення до зображеного, при цьому вчили дітей ставити запитання щодо свого емоційного стану, наприклад: «Що ти зараз відчуваєш?», «Як ти почувашся?», «Чим ти пригнічений?», «Що тебе турбує?», «Чому ти такий щасливий?». Це підтвердило результати досліджень І.М.Румянцевої, С.Л.Рубінштейна, що створюючи емоційне тло, діти легко засвоюють способи комунікації й емоційно ставляться один до одного.

Окрім того максимально використовувалися комунікативно-мовленнєві ситуації «Я йду до школи», «У магазині», «У лікарні», «Розмова з другом», «Пограй зі мною», «Порада лікаря», «Телефонна розмова», «У крамниці», «Новорічне свято», «У кафе» та інші, які стимулювали мовленнєву активність дітей.

Отже, на третьому – креативно-комунікативному етапі провідними методами і прийомами виступили: комунікативно-мовленнєві ситуації, самопрезентації, комунікативно-ігрові вправи, театралізовані ігри і вистави, драматизація, мовленнєві імпровізації, «листування».

Метою четвертого – рефлексивно-оцінного етапу було формування вміння дитини оцінювати й контролювати власне мовлення та мовлення своїх однолітків. Змістовий аспект роботи на цьому етапі передбачав: комунікативно-мовленнєві ситуації, ситуації-змагання, ситуації-обґрунтування, ситуації оцінки, ситуації контролю, творчі, рольові ігри.

Провідним методом упродовж четвертого рефлексивно-оцінного етапу був метод рефлексії. Рефлексія як відбиття самого себе, своїх інтересів, мотивів, станів, що охоплюють власні дії, означає їх презентацію, представленість свідомості. Цей процес ґрунтується на вербалізації. Виступаючи в цій функції, мова, як знакова система є єдиною формою становлення, розвитку та існування особистісної рефлексії. Рефлексивна свідомість людини не може здійснюватися без мовних засобів; рефлексія, яка здійснюється у внутрішньому мовленні, виявляє зв'язок рідної мови та особистісного «Я» [169]. Зазначимо, що на цьому етапі лінгводидактичної моделі було використано теоретичні й методичні положення експериментального дослідження А.М.Богущ, про що докладно описано при описі третьої педагогічної умови (див.с.365-367).

У процесі експериментальної роботи особливу увагу звертали на формування адекватної взаємооцінки й самооцінки та прояву взаємоконтролю і самоконтролю у власному мовленні дітей та мовленні інших однолітків. Відомо, що оцінно-контрольні дії є розумовими діями, тому дитина у процесі говоріння та сприйняття мовлення звертає увагу насамперед на зміст, що передається, і контролює правильність побудови висловлювання, фрази, слова. На переконання А.М.Богущ, щоб мовленнєві помилки «виявилися усвідомленими», вони мають посісти початкове структурне місце мети у процесі виконання мовленнєвого завдання. Увага

дитини повинна бути спрямованою на мовленнєві помилки, «неправильності» у побудові фраз і речень [86, с. 260]. У зв'язку з цим було розроблено серію дидактичних ігор, під час виконання яких у старших дошкільників вироблялись «актуально усвідомлені» дії, формувалися дії свідомого контролю у процесі мовленнєвого висловлювання. У змісті дидактичних ігор було передбачено навмисне припущення помилок у мовленні дієвого героя – Томучки, яка неправильно вимовляла слова, їх граматичні конструкції, або неправильно вживала мовленнєві формули етикету тощо. Правильність чи неправильність висловлювання визначалася прапорцями – червоним і синім: якщо Томучка сказала правильно, дітям пропонувалося підняти червоний прапорець, якщо ні – синій. У дослідженні використовувалися такі дидактичні ігри, як «Чи правильно Томучка сказала?», «Допоможи Дерев'янкові», «Послухай і скажи», «Виправ Томучку», «Громовичок йде до школи», «Чи справжній я мовець?», «На гостинах у Чомучки», «Позмагайся із Красномовником», «Невже я Мрійник?», «Знайди помилку», «Дивна розмова» та ін.. Проілюструємо прикладом.

Ситуація-оцінки «Чи правильно Томучка сказала?»

Мета: вчити дітей оцінювати мовлення інших, давати обґрунтоване пояснення.

Процедура виконання: На столі у вихователя розігрується пальчиковий театр. Сценка: Томучка із лисичкою про щось говорять. Дітям пропонується уважно послухати діалог між ними і пояснити, чи правильно спілкувалася Томучка:

Томучка: До побачення!

Лисичка: Як це так? Та такого просто бути не може! Ми ж тільки зустрілися!

Томучка: Не знаю, не хочу тобі відповідати!

Лисичка: І про що ж нам тоді з тобою говорити?

Томучка: Так, я слухняна дівчинка.

Лисичка: До побачення!

Томучка: І тобі смачного!

Дитині пропонується оцінити, чи правильно розмовляла Томучка із лисичкою і обов'язково пояснити, чому так вважаєш?

З метою стимулювання дитини до її аргументованої оцінки радили використовувати різні мовні засоби для зв'язку смислових частин (оскільки, бо, тому що, отже), вживати для доведення вступні частини «я вважаю», «на мою думку», «на мій погляд», слова «по-перше», «по-друге» .

Наводимо фрагменти із експериментального протоколу:

Кирило Ж.: «Я вважаю, що Томучка говорила неправильно. І вона зовсім не слухняна дівчинка, тому що так би вона знала, як поводитись при зустрічі. По-перше, спочатку треба було сказати «вітаю», «здоровенька була, лисичко», чи «доброго здоров'ячка!», а не «до побачення». А в кінці треба було попроситись, а не бажати смачного. А по-друге, вона навіть не слухала лисичку, бо не відповідала на її запитання». (На додаткове запитання вихователя «а як треба прощатись?» Кирилко назвав такі формули мовленнєвого етикету: бувай, нехай щастить, до зустрічі!).

Леся Р.: «На мій погляд, Томучка не розумна дівчинка, а ще ображається. Вона грубіянка, бо навіть забула привітатися із лисичкою-сестричкою! А це не чемно одразу ж при зустрічі говорити «до побачення». І взагалі вона ні про що з нею не говорила».

Надалі дієвими особами виступали самі діти, яких у процесі навчання створення різних жанрів монологічного дискурсу вчили складати план мовленнєвого висловлювання: спочатку дітям пропонувався готовий план, надалі поступово переходили до навчання дітей самостійно планувати майбутню мовленнєву діяльність і оцінювати її. Зразком виконання дії для дітей на початковому етапі був план вихователя і розгорнута, аргументована оцінка розповіді. У процесі розповідання дітям постійно давалася інструкція щодо самоконтролю над власним мовленням: «Будь уважний! Розповідай за планом! Зупинись, якщо помітив помилку!», тобто створювалися ситуації

контролю. Якщо дитина не помічала помилки, повторно вмикався диктофон, дитині пропонувалося ще раз уважно послухати свою розповідь (у разі, якщо дитина знову не бачить своїх помилок, підказували їй), виправити помилки й аргументовано й адекватно оцінити свою розповідь. Зауважимо, що ефективними у стимулюванні дітей до оцінно-контрольних дій виявились такі прийоми, як: запитання («Хто помітив помилку у висловлюванні Томучки?», «Чим сподобалась тобі розповідь Сергійка?», «Скажи, як правильно сказати це слово?» тощо), настанова («Будь уважним!», «Слідкуй за мовленням», «Намагайся слухати уважно, бо будеш оцінювати мовлення» та ін.), зіставлення зразка розповіді вихователя з розповіддю дитини («Скажи, з чого я почала свою розповідь, а Тетянка?», «А що було в кінці, якими словами ми закінчили розповідь? «Чия розповідь найкраща?»).

Окрім цього активно використовувалися мовленнєві ситуації, які стимулювали дитину до пошуку і виправлення допущеної помилки. Було навмисне допущено помилку, яку потрібно було виправити. У змісті таких ситуацій було передбачено фонетичний і лексико-граматичний аспекти мовлення. Проілюструємо прикладом.

Мовленнєва ситуація «Лист-запрошення на новорічну ялинку».

Напередодні Нового року всі діти пишуть свої побажання Дідові Морозу й запрошують своїх близьких і рідних на новорічну ялинку. Так вчинила і наша знайома подруга Томучка. Але її сестричка Чомучка лист не відправила, бо сказала, що вона допустила помилку в реченні «Я буду в костюмі маленької поні». Томучка помилки не помічає, а Діда Мороза бачити хоче на новорічній ялинці. Ось вона і засмутилася. Давай їй допоможемо. Яку помилку допустила Томучка?

Мовленнєва ситуація «Приз від Громовичка».

На свій День народження Томучка замовила бажання отримати від Громовичка приз-сюрприз. І сталося чудо! Прокинулася, а біля ліжка яскравий сундучок! Кинулася до нього Томучка, а відкрити не може. Виявляється, що відчиниться він лише тоді, коли Томучка виправить

помилки в реченнях. А вона не знає. Ох, і засмутилася! Давай їй допоможемо! Послухай речення і знайди помилку: У мене на пальто відірвався гудзик. Сніговик ніколи не боїться мороза. У страха очі великі. Не треба сердити Громовичка. У Добрунчика міцні граблі.

Отже, такі форми роботи сприяли формуванню критичного ставлення старших дошкільників до мови, вони оволоділи адекватними діями взаємо- і самоконтролю та взаємо- й самооцінки, мотиви яких набули розгорнутого й аргументованого характеру; відповідно, це позитивно вплинуло на характер їхньої самосвідомості.

На четвертому етапі також використовувались активні методи навчання, з-поміж яких особливе місце належало рольовій грі – навчання в дії, що сприяло активізації мовлення дітей старшого дошкільного віку, самостійному висловлюванню своїх думок, залучало до активної мовленнєвої діяльності всіх дітей у групі. Д.Б.Ельконін наголошував на тому, що коли дитина бере на себе роль будь-якої людини, то їй необхідно виокремити характерні ознаки, які властиві цій людині, її професії. Лише за таких умов ця роль ефективно програвается дитиною, при цьому дитина бере на себе виконання певних суспільних функцій і правил [554]. Тому дітям пропонували поставити себе в ситуацію, яка може виникнути за межами дошкільного навчального закладу. Зокрема, пропонувалися такі рольові ігри: «Зустріч із колишнім сусідом», «Поїздка до Діснейленду», «На День народження у друга», «Я готуюсь до школи», «Моє перше інтерв'ю», «Зустріч у телестудії», «Обговорення реклами, (мультфільму)» та ін., тобто такі ситуації, що могли виникнути в реальному житті дитини. Зазначимо, що послідовність розігрування рольової гри була такою: насамперед дітям було запропоновано обрати її задум, розподілити ролі, дібрати ігрові належності, надалі створювалась вихідна початкова ситуація і вже потім діти виконували рольові дії. Якщо в дитини щось не виходило, то втручався дорослий. Наведемо приклад рольової гри «Зустріч у телестудії».

Рольова гра. Зустріч у телестудії.

Мета: вчити дітей формулювати запитання, логічно відповідати на них; стимулювати ініціативність у діалозі-розпитуванні, адекватно вживати етикетні формули; оцінювати мовлення й поведінку мовців .

Матеріал: ігрова телевізійна студія, мікрофон, телекамери.

Сюжет рольової гри: Вихователь повідомляє дітям, що до них на гостини скоро завітають журналісти, які хочуть познайомитися з їхнім дитсадком. А щоб знати, як відбувається ця зустріч, треба підготуватися до цього.

Учасники рольової гри: ведучий – журналіст, гість програми, експерти, глядачі.

Хід гри: (Дітям пропонується обрати ведучого – журналіста, гостя програми, експертів, усі інші діти – глядачі; якщо діти не можуть самостійно вибрати ролі, то пропонувалося визначити це за допомогою лічилки).

Вихователь: Діти, давайте подумаємо, з чого починається кожна зустріч або ефір? (діти відповідають). Так, правильно, тому шановний журналісте, не забувайте, з чого треба починати розмову.

Ведучий – журналіст починає телепередачу: Привіт!

Вихователь: Діти, давайте згадаємо, як ще можна в українській мові звертатися до людей?

Оленка: Доброго дня! А ще «добридень» як ми вчили у вірші.

Тетянка: А ще можна сказати «доброго здоров'ячка!», «вітаю!».

Вихователь: Так, молодці! Шановний журналісте, зверніться до дітей такою формою привітання, щоб вони захотіли з вами поділитися своїми враженнями від цього дитсадка.

Ведучий – журналіст: Доброго здоров'ячка, шановні глядачі! (мовчання)

Вихователь: Діти, давайте подумаємо, а про що треба говорити далі? (діти відповідають). Так, слід повідомити, яка передача до нас приїхала, як вона називається? Кого вибирає своїм гостем? Прошу, журналісте!

Ведучий – журналіст: В ефірі програма «Наш гість». Сьогодні в нас у студії – дошкільний заклад «Казка». Давайте познайомимось. Як тебе звати? Розкажи про себе.

Вихователь: (звертає увагу дитини на те, що можна підійти з мікрофоном до цієї дитини, вести себе спокійно, розкуто, нічого не боятись, бути впевненим у своїх силах і правильних запитаннях).

- Доброго дня! Мене звати Сергійко. Я ходжу до дитячого садка.
- Сергійко, поясни нашим гостям, чому він тобі подобається?
- Тут весело. У мене багато друзів! Ми граємось у різні ігри.
- А як тебе звати?
- Тетянко. Я теж люблю цей дитячий садок. Він насправді, як ви сказали, є казкою, бо все тут гарно й весело. А на свята збуваються наші мрії: приходять казкові герої і грають з нами в різні конкурси.
- А чим ти займаєшся, коли приходиш додому?
- Я граюся, а потім з батьками відпочиваю, дивлюсь телевізор.
- Будь ласка, а які програми ти б порадила подивитися нашим глядачам?
- Я б рекомендувала вранці, щоб скоріше прокинутись – «Машу і ведмедя». Він дуже смішний мультик!
- Дякую, Тетянко! Нам було приємно з тобою поспілкуватись! До зустрічі!
- До зустрічі!

Вихователь: Діти, а давайте подумаємо, як ще можна завершити розмову?

Іванко У.: сказати «до побачення».

Стас М.: нехай вам щастить!

Ілона М.: я хочу подякувати вам за таку приємну й душевну розмову!

Віта С.: мені було приємно!

Вихователь: Так, молодці, не забувайте і ви використовувати ці формули мовленнєвого етикету в ситуації прощання.

Обговорення результатів рольової гри: в роботу включалися експерти, яким пропонувалося оцінити: чи насправді цей дитячий садок є найкращим, таким, що його можна рекомендувати іншим дітям? Чи правильно поведився журналіст? Чи всі його запитання розкрили сутність обраного дошкільного закладу? Як відповідали діти – чи правильно використовували етикетні формули, чи не допускали помилок у словах і реченнях, як поводитись (аналіз немовних засобів виразності мовлення)?

Зауважимо, що це був лише фрагмент рольової гри, який започатковував серію використання рольових ігор на рефлексивно-оцінному етапі. Як бачимо, ситуація спілкування, що була змодельована в рольовій грі «Зустріч у телестудії», дозволила наблизити мовленнєву діяльність на занятті до реальної комунікації, тобто відбувалося навчання дії через саму дію - використовували мову як засіб комунікації. Окрім того у процесі рольової гри звертали увагу на особистісний компонент спілкування, вчили дітей проявляти повагу до співрозмовника, довіряти йому.

Отже, ми сподівалися, що така система роботи сприятиме ефективному формуванню мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

5.3. Порівняльний аналіз рівнів сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку

Метою прикінцевого етапу експерименту було з'ясування ефективності розробленої методики формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. Експеримент проводився аналогічно констатувальному етапу. Опишемо одержані результати за кожним критерієм

Когнітивно-мовленнєва компетенція

Результати виконання дітьми експериментальних завдань, спрямованих на визначення багатства лексичного запасу, подано в таблиці 5.1. Розглянемо їх.

Таблиця 5.1.

Багатство лексичного запасу (у %)

Етапи	Групи	Бали					Середній бал (X_c) і (X_k)
		4	3	2	1	0	
Констату- вальний	Експериментальна	10	28	44	18	-	2,30
	Контрольна	8	28	46	18	-	2,26
Прикін- цевий	Експериментальна	30	48	22	-	-	3,08
	Контрольна	12	32	46	10	-	2,46

Як свідчить таблиця, на прикінцевому етапі 30% дітей експериментальної (було 10 %) і 12% - контрольної (було 8 %) груп отримали за виконання завдань 4 бали (діти добирали по 6-8 іменників до кожного прикметника, 6-8 прикметників, 8-10 дієслів, 4-5 прислівників; 15-20 антонімів, 7-10 синонімів). Проілюструємо прикладами.

Дитина: Ігор Д. (констатувальний етап): «високим буває мій тато, а ще дерево», «яблуко – червоне й смачне», «мороз – сильно холодний», «матуся турбується про мене ніжно», «білочка – гарна й пушиста»;

(прикінцевий етап): «Високим буває будинок, дерево, людина, сходинок, стіл, кран, гора, стіна», «Яблуко – зелене, рожеве, пахуче, червонобоке, кисле, рум'яне, запашне, кисло-солодке», «Мороз - тріщить, холодить, сковує, дужчає, морозить, щипає, пробирає, пронизує, кусає, розмальовує», «Мати турбується про мене турботливо, лагідно, тепло, ніжно, ввічливо», «Білочка – жвава, спритна, непосидюча, прутка, невтомна, рухлива, невпинна, юрка».

Тетянка У. (констатувальний етап): «важким буває диван чи шафа», «транспорт буває швидким», «сонечко – засвітило й гріє», «лев ходить швидко», «дівчина красива»;

(прикінцевий етап): «Важким може бути людина-атлет, сумка з продуктами, гарбуз, гирі, мішок з цементом, шафа, диван», «транспорт буває наземним, повітряним, водним, підводним, швидким, повільним, реактивним», «Сонечко - засвітило, зійшло, зігріло, пригріло, привітало,

посміхнулось, пече, палить», «Лев ходить велично, безшумно, обережно, нечутно», «Про дівчину можна сказати, що вона гарна, хороша, чудова, чарівна, прекрасна, приваблива». Зауважимо, що діти, які отримали по 4 бали, змогли дібрати антоніми до всіх запропонованих слів.

Діти, які отримали за виконання завдань 4 бали, дотримувалися нормативних показників у вживанні іменників, утворених за допомогою зменшено-пестливих суфіксів і дієслів, утворених за допомогою префіксів (15-20 запропонованих) в усіх граматичних формах. Проілюструємо відповідями дітей.

Сергійко С., (констатувальний етап): «мати: мамочка, матуся; дід – дідусь; баба – бабуся; ведмідь – ведмедик; мавпа – мавпочка; слон – слоник; заєць – зайчик; лисиця – лисичка; білка – білочка»;

(прикінцевий етап): «мати: матінка, мамочка, матусенька, матуся, мамунечка, мамуня, мамуся; дід: дідуньо, дідусь; баба: бабусенько, бабулечка, бабуньо; дитина - дитинець, дитун, дитятко; тато – татко, татусь, татуньо; мавпа – мавпочка, мавпенятко; слон – слоненятко, слоник; їжак – їжачок; заєць – зайчик, зайченя; лисиця – лисичка, лисенятко; вовк – вовченятко, вовчик; ведмідь – ведмедик, ведмежатко; білка – білочка, білчєня, білченятко; книга – книжечка; рука – рученька; сонце – сонечко; яблуко – яблучко, яблунька; ніч – ніченька; зірка – зірочка, зіронька; ластівка – ластівонька, ластівочка, ластів'ятко».

Лариса Д. (констатувальний етап): «вітер – вітерець; ліс – лісний; свято – святковий»;

(прикінцевий етап): «журба – зажурений, журитися; буря – буран, буревій; вітер – вітерець, вітрець, вітрище; ліс – лісник, лісок, лісовий, пролісок; квітець – квітучий, квітниковий; свиня – свинячий, свинина, свинар; верблюд – верблюденя, верблюжий, верблюдиша; журавель – журавлиний, журавочка, соняшник – соняшниковий; село – селянин, сільський, селянський; насіння – насіннячко; мандрівник – мандруючий, мандрівець; свято – святковий, святість».

Софія Б. (констатувальний етап): «бігти – забігти, добігти; малювати – намалювати; їхати – переїхати, заїхати; дзвонити – подзвонити»;

(прикінцевий етап): «бігти - перебігти, забігти, побігти; йти – перейти, зайти, відійти, прийти; читати – перечитати, дочитати, зачитатись; малювати – намалювати, перемалювати; пригати – переплигнути, заплигати; говорити – заговорити, переговорити, недоговорити; кидати – закидати; нести – занести, понести, віднести; дзвонити – подзвонити, передзвонити, недодзвонитись; їхати – переїхати, заїхати, недоїхати, від'їхати, поїхати» Як бачимо з відповідей, діти правильно утворюють слова за допомогою суфіксів і префіксів, хоча в них і зустрічаються поодинокі огріхи («недоїхати, недодзвонитись»). Окрім того, зазначимо, що саме ці діти змогли утворити максимальну кількість слів до іменників: мати, тато, баба, дід, дитина, ластівка, вітер, ліс, квітень, село, мандрівник, свято.

3 бали отримали 48% дітей експериментальної (було 28%) і 32% - контрольної (було 28%) груп. Діти добирали 4-5 іменників, 4-5 прикметників, 5-7 дієслів, 2-3 прислівника; 9-14 антонімів, 4-6 синонімів. Наприклад.

Тимофій Л (констатувальний етап): «низьким буває хлопчик», «кавун – зелений і смачний», «м'яч – стрибає», «собака – бігає», «одяг – красивий, теплий»;

(прикінцевий етап): «низьким буває людина, стільчик, столик, дерево, квітка», «кавун – великий, важкий, смачний, круглий», «м'яч - впав, вдарився, відбився, покотився, підскочив», «собака поводитьсь тихо, голосно, спокійно», «одяг може бути ошатний, святковий, гарний, прикрашений».

Тарас Д., (констатувальний етап): «легким буває вата», «груша смачна», «листя летить, лежить», «кінь бігає швидко»; «воїн сильний і нічого не боїться»;

(прикінцевий етап): «легким буває пухляк, вата, сніжок, волосся», «груша – довгаста, жовта, солодка, спіла», «листя падає, летить, встеляє, шарудить, лежить», «кінь біжить швидко, повільно», «воїн – хоробрий, сміливий, відважний, мужній, рішучий». Зауважимо, що діти переважно не

з змогли знайти антоніми до слів: щедрий, кислуватий, здоровий, працювятий, зима.

Діти, які отримали 3 бали, утворили іменники і дієслова 9-14 із запропонованих. Зауважимо, що дітям було важко дібрати спільнокореневі слова до таких слів: журба, буря, квітень, насіння, мандрівник; вони не могли утворити нові слова за допомогою префіксів до слів: кидати, пригати, читати. Щодо утворення іменників за допомогою зменшено-пестливих суфіксів, то діти змогли утворити до кожного слова по 1 іменнику, які співпадають із відповідями дітей, які отримали по 4 бали.

2 бали отримали 22% дітей експериментальної (було 44 %) і 66% - контрольної (було 46%) груп. 1 бал отримали лише діти контрольної групи - 10% (було 18% як в експериментальній, так і контрольній групах).

Середній бал за показником «багатство лексичного запасу» становив 3,08 у дітей експериментальних і 2,46 - контрольних груп.

Результати виконання дітьми експериментальних завдань за показником «обізнаність із формулами мовленнєвого етикету» подано в таблиці 5.2. Розглянемо їх.

Таблиця 5.2.

Обізнаність із формулами мовленнєвого етикету (у %)

Етапи	Групи	Бали					Середній бал (X_e) і (X_k)
		4	3	2	1	0	
Констату- вальний	Експериментальна	6	20	48	26	-	2,06
	Контрольна	8	22	46	24	-	2,14
Прикін- цевий	Експериментальна	26	40	34	-	-	2,92
	Контрольна	12	30	42	16	-	2,38

Як свідчить таблиця, 26% дітей експериментальної (було 6 %) і 12% - контрольної (було 8 %) груп отримали за виконання завдань 4 бали. Ці діти обізнані із формулами мовленнєвого етикету в різних ситуаціях мовленнєвого

спілкування, знають вирази мовленнєвого етикету (5-6 з кожної формули). Проілюструємо відповідями дітей.

Юрко К. (констатувальний етап): «Дроздик, не ображайся на мене. Я так більше не буду»;

(прикінцевий етап): «Дроздику, будь ласка, пробач мене й зроби ласку, повернись і дороби мій будиночок». Або ще можна сказати так: «будь люб'язним», або «я тебе дуже прошу», або «Друзе мій, вибач мене, дозволь мені ще раз звернутися до тебе за допомогою».

Данило Ц. (констатувальний етап): «Громовичок, не плач. Я тебе захищу»;

(прикінцевий етап): «Громовичку, заспокойся, будь ласка, нічого страшного не трапилось. Ти ж утік від гусака, то й не треба нічого боятись уже. Не горюй, усе ж уже добре. І ніколи не згадуй про цей випадок. Так тобі буде легше. Я тобі співчуваю».

Пилип З. (констатувальний етап): «Їжачок, не переживай»;

(прикінцевий етап): «Їжачку, я хочу тобі порадити, щоб ти був уважніше. Грибочки тебе «надули», а ти й повірив, що їх немає». А ще можна сказати так: «Я раджу тобі перевірити все, перед тим, як піти», або «Я хочу тобі запропонувати, щоб ти обов'язково завжди був уважним і нікому не довіряв».

3 бали отримали за виконання завдань 40% дітей експериментальної (було 20 %) і 30% - контрольної (було 22 %) груп. Ці діти також були обізнані із формулами мовленнєвого етикету в різних ситуаціях мовленнєвого спілкування, знають вирази мовленнєвого етикету (3-4 з кожної формули). Наприклад.

Анжеліка У. (констатувальний етап): «Громовичок, не бійся ти гусей»;

(прикінцевий етап): «Громовичку, заспокойся, не треба так боятися (гладить іграшку). Я теж боялася гусей, а тепер ні. Вони тільки шиплять, а нічого зробити не можуть. А може й можуть, коли здогонять. Ти вже не переживай так. Не засмучуйся, а то мені сумно».

Ганна Р. (констатувальний етап): «Дроздик, вибач мене»;

(прикінцевий етап): «Дроздику, прости мене, будь ласка, повернись до мене». А ще можна сказати так: «Я більше так не буду, вибач мене, я дуже тебе прошу прийти добудувати мені гніздечко». А ще можна коротко сказати: «Дроздику, досить гніватися, приходь до мене».

2 бали отримали за виконання завдань 36% дітей експериментальної (було 48 %) і 42% - контрольної (було 46 %) груп. 1 бал – тільки діти контрольної групи - 16% (на констатувальному етапі цей бал засвідчили 26 % і 24 % відповідно). Середній бал за показником «обізнаність із формулами мовленнєвого етикету» становив 2,92 у дітей експериментальних і 2,38 - контрольних груп.

Результати виконання дітьми експериментальних завдань за показником «обізнаність із прислів'ями, приказками, казками та іншими фольклорними жанрами; творами українських і зарубіжних письменників» подано в таблиці 5.3. Розглянемо їх.

Таблиця 5.3

Обізнаність із прислів'ями, приказками, казками та іншими фольклорними жанрами; творами українських і зарубіжних письменників (у %)

Етапи	Групи	Бали					Середній бал (X_e) і (X_k)
		4	3	2	1	0	
Констату- вальний	Експериментальна	12	28	46	14	-	2,38
	Контрольна	12	26	48	14	-	2,36
Прикін- цевий	Експериментальна	22	48	30	-	-	2,92
	Контрольна	14	32	46	8	-	2,52

Як свідчить таблиця, на прикінцевому етапі дослідження в експериментальній групі дітей, які отримали 4 бали, було вже 22% (у контрольній – 14%), 3 бали отримали 48% старших дошкільників (у контрольній – 32%), 2 бали – 30% дітей (у контрольній – 46%), і лише в контрольній групі були ще діти, які отримали 1 бал – 8%. Середній бал за

показником «обізнаність із прислів'ями, приказками, казками та іншими фольклорними жанрами; творами українських і зарубіжних письменників» становив 2,92 в дітей експериментальних і 2,5 - контрольних груп.

Результати виконання дітьми експериментальних завдань, спрямованих на визначення розуміння дітьми змісту творів, подано в таблиці 5.4. Розглянемо їх.

Як свідчить таблиця, 20 % дітей експериментальної (було 10 %) і 10% - контрольної (було 8 %) груп отримали за виконання завдань 4 бали. Ці діти правильно назвали твір, співвіднесли словесний фрагмент із малюнками, пояснили прислів'я, приказки й фразеологізми. Проілюструємо прикладами дитячих відповідей щодо їхнього вміння давати назву творам.

Таблиця 5.4.

Розуміння старшими дошкільниками змісту творів (у %)

Етапи	Групи	Бали					Середній бал (X_e) і (X_k)
		4	3	2	1	0	
Констату- вальний	Експериментальна	10	30	36	22	2	2,26
	Контрольна	8	26	32	26	8	2,08
Прикін- цевий	Експериментальна	20	46	32	2	-	2,84
	Контрольна	10	30	44	16	-	2,34

Тетянка В. (констатувальний етап): «Мурко», «Тут про друзів», «Про черепаху і ворону»;

(прикінцевий етап): «Мурко дивується», «День, в який ми нікуди не попали», «Як Черепаха йшла на День народження Ворони»;

Славко П. (констатувальний етап): «Котик», «Я не знаю», «Про ворону і черепаху»;

(прикінцевий етап): «Здивований Мурко», «Пропаций день», «Як Черепаха йшла на іменини до Ворони».

Як бачимо з відповідей, назви творів дітей, по суті, збігаються із назвами самих авторів. Зауважимо, що ці ти змогли співвіднести всі відповіді загадок із малюнками. Щодо прислів'їв і приказок, то відповіді дітей були такими.

Катруся Г.(констатувальний етап): «Не можна бути жадним, треба ділитись із друзями»;

(прикінцевий етап): «Не треба бути жадним, бо очі можуть бачити багато, а руками донести не все можеш. Ось тому й кажуть, що треба брати стільки, скільки зможеш донести».

Оксанка Ж. (констатувальний етап): «я не знаю»;

(прикінцевий етап): «так говорять, бо восени йдуть дощі, тому й сумно, а чому весело жить, бо є урожай... хліб, яблука, фрукти і не пропадеш».

Дмитрик Ц. (констатувальний етап): «це, мабуть, треба все їсти»;

(прикінцевий етап): «це смішний вислів, я ще такого не чув, але я розумію про що тут кажуть. Влітку збирають урожай... (думає) помідори, огірки, полуничку, яблука, роблять з них варення, а взимку це все з'їдається, тому й кажуть... (ой, забула це слово) (просить нагадати). Так, підбериха, бо все підбирає мама на стіл, а ми з'їдаємо».

Павло Н.(констатувальний етап): «це про нашу хату, бо в ній гарно»;

(прикінцевий етап): «це так, я теж люблю бути вдома більше, хоча ми часто ходимо на гостини, і до бабусі я їжджу, але весь час хочеться додому, бо там усе рідне, затишне».

Наталка К. (констатувальний етап): «треба уважно слухати, щоб потім розповісти мамі»;

(прикінцевий етап): «коли уважно слухаєш, то можеш і розповісти точно, а якщо не уважно, то не зможеш передати якусь новину чи історію, так мені завжди мама говорить і наша вихователька».

Даринка В.(констатувальний етап): «з друзями треба дружити, бо одній бути погано»;

(прикінцевий етап): «друзів треба любити й поважати, а якщо з ними говорити грубо, то вони можуть відвернутися від тебе і тоді вони стануть чужими».

Щодо розуміння фразеологізмів, то діти пояснили їх таким чином.

Миколка А.(констатувальний етап): «баран дивиться на ворота»;

(прикінцевий етап): «мені теж мама колись це говорила, бо я дивився і не міг відірвати очей, то так і кажуть, «як баран на нові ворота», бо баран впертий, а чому на нові ворота – не знаю».

Іринка Е.(констатувальний етап): «у роті тримають воду»;

(прикінцевий етап): «так кажуть, коли мовчиш і нічого не говориш, бо якщо взяти воду в рота, то ти не зможеш говорити».

Світланка С.(констатувальний етап): «вони братики, тому так і кажуть»;

(прикінцевий етап): «ой, я це знаю, а ви налейте води і побачите, що всі краплинки однакові, тому Телесик й Івасик однакові, можливо, вони близнюки і їх тільки мама розрізняє».

Петрик Щ.(констатувальний етап): «так, на цьому дереві ростуть груші»;

(прикінцевий етап): «а хіба можуть на вербі груші рости? ... Ні! То, мабуть, той Гавчик щось таке придумав, що такого й бути не може на світі».

Сергійко С.(констатувальний етап): «на ведмедика дмув вітер і він улетів»;

(прикінцевий етап): «ведмедика вітром здуло – це означає, що він був і раптом кудись зник. Вітер же він швидкий, так страшно, коли він сильний, може підняти й унести кудись. Ось тому так і говорять».

3 бали отримали 44% дітей експериментальної (було 30 %) і 30% – контрольних (було 26 %) груп. Ці діти змогли правильно назвати всі твори, співвіднести відповіді загадок із малюнками; щодо прислів'їв і приказок, то здебільшого діти змогли пояснити їх, але стисло: Наприклад, «дома краще, а в садочку не дуже» (Іванко Л., ЕГ), «треба слухати все уважно, то тоді зможеш усе знати» (Галинка Г., ЕГ), «треба з усіма говорити ввічливо, і з другом, бо якщо сердито, грубо, то він не буде з тобою товаришувати»

(Маринка Е., ЕГ), «можна брати лише те, що поміститься в руках, а очі можуть багато» (Дмитрик Х., ЕГ), «осінь сумна, бо йдуть дощі, вона як плаче» (Вадим Ч., ЕГ), «літом збирають урожай, а взимку його з'їдають» (Анатолій П., ЕГ).

Із-поміж фразеологізмів, то діти пояснили лише такі: «*набрав води в рот*», «*як дві краплі води*»: «набрав води в рот, значить, він не може говорити, і мовчить» (Катруся Г., ЕГ), «як дві краплі води, так говорять, коли дуже схожі один на одного» (Павлик К., КГ). Хоча ці діти на констатувальному етапі не змогли пояснити фразеологізми.

2 бали отримали 32% дітей експериментальної (було 36 %) і 44% – контрольної (32 %) груп; 1 бал – 2% і 16% відповідно (на констатувальному етапі 1 бал засвідчили 22 % дітей експериментальної і 26 % – контрольної груп; 0 балів – 2 % і 8 % відповідно). Середній бал за показником «розуміння дітьми творів» становив 2,84 в дітей експериментальних і 2,34 - контрольних груп.

Дискурсивно-мовленнєва компетенція

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на виявлення сформованості показника «вміння ініціювати й підтримувати різні типи дискурсів (діалогічне мовлення)», подано в таблиці 5.5.

Таблиця 5.5

Сформованість умінь старших дошкільників ініціювати й підтримувати різні типи дискурсів (діалогічне мовлення) (у %)

Етапи	Групи	Бали					Середній бал (X_e) і (X_k)
		4	3	2	1	0	
Констату- вальний	Експериментальна	12	34	34	-	20	2,38
	Контрольна	12	32	38	-	18	2,38
Прикін- цевий	Експериментальна	24	54	22	-	-	3,02
	Контрольна	16	42	32	-	10	2,64

Як засвідчує таблиця, 24% дітей експериментальних і 16% -контрольних груп отримали по 4 бали (на констатувальному етапі було по 12 % в обох групах). Ці діти вміють складати діалог і полілог, вони проявляють ініціативу, їхні діалоги є послідовними й логічними. Проілюструємо відповідями дітей.

Зустріч з вербою:

(констатувальний етап):

К.: «Привіт!»

О.: «Давно не бачились!»

К.: «Як справи?»

О.: «Нормально».

(прикінцевий етап):

К.: «Рада тебе бачити, вербо!»

О.: І я тебе теж. Довго ти в мене не була.

К.: Так, мене не було тут, я жила в місті. Яка ти гарна стала!

О.: Дякую. Ти теж гарна і так добре посидіти поряд з тобою. Відпочити.

К.: Дякую. Приходь до мене, коли є можливість».

Діалог-домовленість про меню:

(констатувальний етап):

С.: «Давай будемо готувати їжу!»

К.: Давай. А що?»

С.: «Ну, суп чи картоплю»

К.: «Давай».

(прикінцевий етап):

С.: «Я вважаю, що їх треба запросити на вечерю, не треба буде готувати борщ чи суп. А ти як думаєш?»

К.: Я з тобою згоден. Давай думати, що на вечерю приготувати?

С.: Картопля смажена, м'ясо печене, хліб, компот. Ще, мабуть, щось солодке. А ти чого мовчиш?

К.: Я з тобою згодний. Давай ще салат зробимо?

С.: Давай, я й забув про нього. Моя мама ввечері теж завжди салат робить чи просто овочі подає.

К.: А як будемо стіл накривати?

С.: Обов'язково треба серветки покласти і гарні тарілки».

Як бачимо з цього прикладу, в діалозі проявляв ініціативу Сергійко С. (ЕГ), в нього присутні репліки побажання та їх обґрунтування, репліки-запитання, а в Костика К. (ЕГ) переважно репліки-згоди.

Відвідування Марійки:

Зауважимо, що перед розігруванням уявлюваної ситуації, діти розподілили ролі: Петрик висловив бажання бути ведмедиком, Славко – вовчиком, а Тетянка – Марійкою.

(констатувальний етап):

П.: «Привіт!»

С.: «Привіт. Куди йдеш?»

П.: «У гості»

М.: «Привіт, куди це ви?»

П.: «У гості».

(прикінцевий етап):

П.: «Привіт, вовчику!»

С.: Привіт, ведмедику! Куди йдеш?

П.: Я хочу відвідати нашу подругу Марійку, вона захворіла. Ти підеш зі мною?

С.: Так, із задоволенням. Треба їй купити фрукти, бо з пустими руками не можна йти в гості.

П.: Так, давай купимо. (Приходять до Марійки)

П.: Привіт, Марійко! Як ти себе почуваш?

М.: Привіт, ведмедику й вовчику! Дякую, що прийшли. Вже мені трішки легше.

С.: А ми тобі яблук й цукерок принесли. Їж, поправляйся!

М.: Дякую! А як ви себе почуваете, що робите?

П.: А ми гуляли з вовчиком.

С.: Так, було дуже весело. І ти швидше видужуй і будеш грати з нами!

М.: Дякую! Із задоволенням!»

Як бачимо з цього прикладу, діти засвідчили вміння будувати діалог на запропоновану тему, діалоги цих дітей характеризувалися чіткою структурою, інтонаційною виразністю, невимушеністю, відповідали меті; вони змогли логічно й послідовно побудувати полілог, у ньому наявні різні репліки.

3 бали отримали 58% дітей експериментальних і 42% – контрольних груп (було 34 % і 32 % відповідно). Проілюструємо прикладами їхнього діалогу й полілогу. Зауважимо, що на констатувальному етапі ці діти обмінялися лише привітанням.

Зустріч з вербою:

К.: «Вітаю тебе, вербо!

О.: Вітаю! Де ти був так довго?

К.: Я був у місті.

О.: А я думала, що ти мене забув.

К.: Та ні».

Діалог-домовленість про меню:

В.: «Давай думати, що приготуємо на обід?

Л.: Я хочу борщ, вареники і квас. А ти що?

В.: Та ні, це ж сказали святковий обід. Тому треба спекти торт, зробити салати.

Л.: А які салати ти вмієш робити?

В.: Я знаю олів'є. Я його дуже люблю і мама, і тато, і гості наші теж люблять.

Л.: Тоді давай готувати».

Зауважимо, що після цього дівчатка заходилися на іграшковій кухні готувати салат і торт, уголос називали продукти й злагоджено «працювали».

Відвідування Марійки:

К.: «Привіт, вовчику!

О.: Привіт, ведмедіку! Куди ти йдеш?

К.: Я йду провідати Марійку.

О.: І я з тобою!

М.: Привіт, друзі!

О.і К.: Привіт Марійка, ми тебе прийшли відвідати! Як твоє здоров'я?

М.: Уже добре, я хочу дивитись мультік.

К.: І ми теж».

Як бачимо, полілог не завершений, Костик П.(ЕГ) користувався лише репліками-привітання і згодою.

2 бали отримали 28% дітей експериментальних і 32% - контрольних груп (було 34 % і 38% відповідно); 1 бал – лише 10% - контрольної групи (на констатувальному етапі було засвідчено лише показник «0 балів», що становив в експериментальній групі – 20 % і в контрольній – 18 %). Середній бал за показником «вміння ініціювати й підтримувати різні типи дискурсів (діалогічне мовлення)» становив 3,02 в дітей експериментальних і 2,64 - контрольних груп.

Результати виконання дітьми експериментальних завдань, спрямованих на визначення сформованості показника «вміння самостійно створювати різні типи монологічних дискурсів (зв'язне монологічне мовлення)», подано в таблиці 5.6. Розглянемо їх.

Таблиця 5.6.

Сформованість умінь самостійно створювати різні типи монологічних дискурсів (зв'язне монологічне мовлення) (у %)

Етапи	Групи	Бали					Середній бал (X_e) і (X_k)
		4	3	2	1	0	
Констату- вальний	Експериментальна	-	16	56	24	4	1,88
	Контрольна	-	14	58	26	2	1,86
Прикін- цевий	Експериментальна	8	30	58	4	-	2,42
	Контрольна	-	16	66	18	-	1,98

Як засвідчує таблиця, дітей, які отримали за виконання завдань 4 бали, було лише в експериментальній групі - 8% (до навчання таких дітей не було). Проілюструємо прикладами відповідей дітей, що отримали за різні типи монологічних дискурсів 4 бали.

Петрик О.(констатувальний етап):

розповідь-опис: «Це сірий вовчик. Живе в лісі. Буває дуже страшним (показує мімікою і жестами) і голодним. Я його боюся в зоопарку».

Сюжетна розповідь: «Це зима. Тут багато снігу. А тут хлопчики у сніжки грають. А я теж дуже люблю зиму. Я люблю кататися на санках і ковзанах. А тут ще собачка грається».

Розповідь з власного досвіду: «Колись я був з батьками на відпочинку в лісі. Там такі красиві й вічнозелені ялинки і сосни. Я там скрізь бігав і кричав. Ми гарно відпочили»

Петрик О.(прикінцевий етап):

розповідь-опис: «У мене маска, а якого звіра – спробуйте вгадати. Я живу в лісі. Шубка в мене тоненька й сіра. Я дуже страшний. Коли приходять зима, то я завжди голодний. Бігаю я швидко. Мене чомусь не люблять діти».

Сюжетна розповідь: «На цій картині зображена зима. Білий пухнастий сніг вкрив землю. Видно, що на вулиці сильний морозець. Щічки у хлопчиків червоненькі, а це буває тільки в мороз. Діти дуже люблять зиму. І ці хлопчики також, бо вони весело грають сніжками. Навіть собачка любить гратись у сніжку, ось яка вона весела! Гарно взимку, все навкруги вкрито білим килимом».

Розповідь з власного досвіду: «Влітку з батьками ми їздили відпочивати до лісу. Усе там було, мов у казці. Струнки і зачаровані ялинки і сосни. Та й ще вічнозелені. Така тиша була навкруги, лише шелест голочок, начебто хтось з них про щось говорив. Коли я говорив голосно, то немов відлуння моє летіло у височінь. Ми гарно відпочили з батьками. А ще подихали повітрям лісним, - це корисно!»

Розповідь-міркування: «Моя улюблена пора – зима, якщо вона справжня. Бо взимку все навколо мусить укриватись білим килимом. Дуже гарно, коли на землю спускаються білі пухнасті сніжинки. Я дуже люблю гратись сніжками!»

Як бачимо, після експериментального навчання в розповіді-описі Петрика О. нараховується 7 речень, 25 слів (було відповідно 4 і 11), у сюжетній розповіді – 8 речень і 43 слова (було відповідно 6 і 18), у розповіді з власного досвіду – 8 речень і 37 слів (було відповідно 4 і 17); розповіді є послідовними, логічними, розкривають зміст висловлювання. Окрім того, зазначимо, що на констатувальному етапі були відсутні розповіді-міркування, а після навчання діти навчилися міркувати.

3 бали отримали 30% дітей експериментальних і 16% – контрольних груп (було 16 % і 14 % відповідно). Ці діти проявили ініціативу у спілкуванні, складала різні типи розповіді. Проілюструємо прикладом відповідей дітей: Марина Ф., ЕГ - розповідь-опис: «Я живу в лісі. У нього колюча спинка, на ній багато голочок-колючок. Він спритний і маленький. Мене ніхто не може образити. Носить на спинці яблука».

Сюжетна розповідь: «Якось на вулиці посипав сніг. І діти вирішили погратись у сніжки. Вибігли хлопці на вулицю. Взяли в руки сніг і почали гратися...А ось собачка, вона теж з ними грає. Їй весело, бігає біля них, стрибає... І я теж люблю гратися в сніжки».

Розповідь-міркування: «Моя улюблена пора року – літо. Бо я люблю купатися на морі. А ще літом – тепло і багато фруктів».

Розповідь з власного досвіду: «Колись ми поїхали відпочивати на море. І там я побачила вперше дельфінів. Як мені хотілося на них поплавати. А так не можна. І я просила тата їх сфотографувати. І тепер вони в мене в кімнаті... Нагадують про те літо».

Як бачимо з розповідей Маринки, в тексті-описі нараховується 5 речень, з них усі прості речення і 21 слово. Для такого типу висловлення характерний

ланцюжковий зв'язок, а саме: займенниковий (Я ... Він...). У мовленні дитина використала образний вираз «голючок-колючок» (1).

У розповіді-міркуванні кількість речень дорівнює 3, з них 1 складне, слів – 14. Зауважимо, що в розповіді наявні граматичні огріхи – «літом» замість влітку.

Щодо сюжетної розповіді, то в ній кількість речень дорівнює 7, з них 3 складних та кількість слів – 28; і з власного досвіду відповідно 7 речень і 25 слів.

Григорій Ф., ЕГ. – розповідь-опис: «Звати мене білочка. Вона пушиста. Буває чорною і коричневою. Вона любить збирати горішки і грибочки. І ховає в дуслі на дереві. Я її ніколи не бачив. Тільки на картинках».

Сюжетна розповідь: «Одного разу сніг засипав усю землю. І все навкруги стало біли-білим. Хлопчики вийшли гуляти у сніжки. Це весело. А біля них і собачка веселиться, їй теж захотілося грати в сніжки. Хлопчики і собачка разом стали грати».

Розповідь-міркування: «Я люблю більше всіх зиму, бо в мене день народження. А ще приходить Дід мороз. Він довгоочікуваний, бо дарить подарки. А ще ми носимо вечерю хрещеним і вони теж дарять подарки мені. Тому я люблю зиму».

Розповідь з власного досвіду: «Колись я був у бабусі в гостях. А у сусідки зла собака. І раптом вона розв'язалася і вибігла на вулицю. Бабуся стала кричати, щоб я не виходив, бо вона дуже зла. І всі сусіди ганялися за тією собакою. А я дивився у вікно. І мені було весело».

Як бачимо з розповідей Григорія, в тексті-описі нараховується 7 речень, з них усі прості речення і 20 слів. Для такого типу висловлення характерний ланцюжковий зв'язок, а саме: займенниковий (Я білочка. Вона...). У мовленні дитини відсутні образні вирази.

У розповіді-міркуванні кількість речень дорівнює 5, з них 1 складне, слів – 20. Цей текст-міркування є яскравим прикладом використання таких

мовних засобів зв'язку структурних частин міркування, як-от: ввідні слова (я думаю), тези з аргументами (бо; тому, що), висновків (тому, ось чому).

Щодо сюжетної розповіді, то в ній кількість речень дорівнює 6, з них 1 складне та кількість слів – 28; і з власного досвіду відповідно 7 речень і 30 слів.

2 бали отримали 58% дітей експериментальних і 66% – контрольних груп (було 56 % і 58 %) та 1 бал – 4% і 18% відповідно (було 24 % і 26 %). Діти, які отримали за виконання завдання 0 балів на прикінцевому етапі були відсутні, тоді як на констатувальному їх було виявлено – 4 % в експериментальній і 2 % - контрольній групах. Середній бал за показником «вміння самостійно створювати різні типи монологічних дискурсів (зв'язне монологічне мовлення)» становив 2,42 в дітей експериментальних і 1,98 - контрольних груп.

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на з'ясування сформованості показника «наявність у мовленні мовних і немовних засобів виразності» подано в таблиці 5.7.

Таблиця 5.7.

Наявність у мовленні мовних і немовних засобів виразності (у %)

Етапи	Групи	Бали					Середній бал (X_e) і (X_k)
		4	3	2	1	0	
Констату- вальний	Експериментальна	-	10	42	36	12	1,62
	Контрольна	-	12	40	34	14	1,64
Прикін- цевий	Експериментальна	8	26	50	16	-	2,26
	Контрольна	-	16	50	30	4	1,82

Як свідчить таблиця, 4 бали отримали лише діти експериментальної групи (8%), хоча на констатувальному етапі їх не було в обох групах. Так, вони змогли правильно відтворити міміку, жести, рухи, позу, дії усіх запропонованих тварин, діти відгадували задуманого товаришем звіря; дібрали образні вирази, порівняння: «лисичка ходить легко, тихіше води,

легше трави; вовк біжить швидко, як вітерець; зайчик трясеться, мов листочки на деревах» (Каріна Г.), «у колобка щічки рум'яні, наче в яблучка, зимовий зайчик білий, мов зимонька» (Сергійко С.), «жирафа висока, наче багатопверховий будинок, у колобка щічки рум'яні, наче з пічки» (Костя Ф.).

3 бали отримали 26% дітей експериментальної і 16% – контрольної груп (було 10 % і 12 % відповідно). Діти використовували мовні (образні вирази 2-3, порівняння – 2-3, приказки – 1-2, фразеологізми – 1-2, зачини й кінцівки – 2-3) та експресивні (міміка, жести, рухи, поза, дії) засоби виразності мовлення. 2 бали отримали 50% дітей як експериментальної, так і контрольної груп (було 42 % і 40 %) та 1 бал – 16% і 30% відповідно (було 36 % і 34 %). 0 балів було зафіксовано лише в контрольній групі – 4 %, тоді як на констатувальному етапі їх було 12 % і 14 % відповідно. Середній бал за показником «наявність у мовленні мовних і немовних засобів виразності» становив 2,26 у дітей експериментальних і 1,82 - контрольних груп.

Креативно-мовленнєва компетенція

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на виявлення сформованості показника «наявність оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань у побудові зв'язних текстів (порівнянь, зіставлень, віршованих рядків і т.ін)» подано в таблиці 5.8.

Як засвідчили результати виконання дітьми завдань за показником «наявність оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань у побудові зв'язних текстів (порівнянь, зіставлень, віршованих рядків і т.ін)», 4 бали отримали 20% дітей експериментальної і лише 8% – контрольної груп (було 4 % і 6 % відповідно). Ці діти проявили самостійність у складанні розповіді, якій властиві: оригінальність сюжету, відповідність темі, наявність певної композиції; мовлення зв'язне, логічно послідовне, граматично правильне, емоційно забарвлене; кількість речень 12-15, слів – 30-40. Проілюструємо прикладами дітей.

Таблиця 5.8.

Наявність оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань

**у побудові зв'язних текстів (порівнянь, зіставлень, віршованих рядків
і т.ін) (у %)**

Етапи	Групи	Бали					Середній бал (X_c) і (X_k)
		4	3	2	1	0	
Констату- вальний	Експериментальна	4	26	42	28	-	2,06
	Контрольна	6	26	38	30	-	2,08
Прикін- цевий	Експериментальна	20	50	30	-	-	2,9
	Контрольна	8	30	42	20	-	2,26

Сергійко С. (констатувальний етап): «Жив на світі чаклун Добрун. Він усім допомагав. І звірям тоже... І людям. Я б теж хотів його побачити»;

(прикінцевий етап): «Жив-був на світі чаклун, якого звали Добрунчик, бо він був дуже добрим. Усім допомагав. Одного разу звернулися до нього звірі: хтось захопив ліс і треба знайти злодія. Плачуть вони: «Добрунчику, будь ласка, допоможи». І ось полетів добрий чаклун шукати ворога. Літав над лісом чародійним і бачить: а це Баба Яга із Кощієм сидить. Добрунчик схопив їх разом і відправив за тридев'ять земель. Звірі стали дякувати: «Спасибі тобі!». І запросили його на вечерю. Накрили святковий стіл. Прийшов до них Добрунчик. Звірі вже нічого не боялися. А потім Добрий чаклун сказав усім: «Треба завжди творити добро!» Ось і казці кінець, а ти (показує пальцем, задоволений) молодець!».

Ольга К. (констатувальний етап): «Деся далеко у лісі живуть чаклуни. Є злі і добрі. Злі роблять зло, сварять, крадуть. А добрі вони гарні і всім допомагають. Так і їжачку поміг яблучок на зиму назбирати. І йому було весело. Гарно я придумала?»

(прикінцевий етап): «Далеко (показує пальцем угору) у зірковому небі живуть різні чаклуни. А один з них – добрий, бо всім він допомагає. І назвали його Добрячок. Його помічниками працюють зірки. Зірочка впаде на землю, побачить, що в когось трапилася біда й одразу до Добрячка. І звітує: «Добрячок, необхідна твоя допомога!». Добрячок почаклував і раз (плескає

руками в долоні) – усе стало добре. А коли хтось робить зло, Добрячок його наказує. Бурю люту посилає, або дощик рясний, або град великий (показує руками, обличчя в цей момент грізне) на злодія падає. І він лякається і перестає робити зло. Тоді радіють і Добрячок і зіроньки яскраві. А вночі чарівні зіроньки роблять так, як їм порадив Добрий чаклун. На вушко кожному шепчуть: «Роби добро по всій землі!».

Як бачимо, в розповідях дітей нараховується від 13 до 15 речень (з них 5-6 – складних), слів – 76; використовується пряма мова, образні порівняння («лісом чародійним», «чарівні зіроньки»), висновки морального змісту («треба завжди творити добро!», «роби добро по всій землі!»); сюжети композиційно дотримані, відповідають тематиці, оригінальні: у першому випадку дитина використала казковий сюжет: героїв (Баба Яга і Кощій), зачинів («Жив-був на світі») і кінцівок («Ось і казці кінець, а ти молодець!»), у другому – фантастичний сюжет.

3 бали отримали 50% дітей експериментальної і 30% - контрольної груп (було 26 % в обох групах) за самостійні розповіді, якій властиві: розгортання сюжету, наявність певної композиції; мовлення зв'язне, логічно послідовне, граматично правильне; кількість речень 8-11, слів – 45-59. Наприклад.

Сніжана Р. (констатувальний етап): «Жили два брата. Один злий, а інший – добрий. Вони були чаклуни. Добрий чаклун все робить так, як я хочу»;

(прикінцевий етап): «У злого чаклуна є брат близнюк. І він теж чаклун, тільки добрий. Так його і звали «Добрий чаклун». Він усім допомагав, вирішував різні суперечки. Приходив на допомогу, коли його покличеш. Я теж, коли мені погано, прошу доброго чаклуна мені допомогти. І він мені допомагає. Або мені щось хочеться на свято, я його прошу мені це подарувати. Я вранці прокидаюся, а подарунок уже біля ліжка. Ось такий добрий чаклун. Він живе у лісі, а до нас прилітає».

Поліна У. (констатувальний етап): «Добрий чаклун любить допомагати добрим дітям. І мені він допомагає. Я його попрошу, і він принесе мені подарунок»;

(прикінцевий етап): «Є на світі добрий чаклун. У нього всі вірять: і дорослі, і діти. Коли щось тобі хочеться, то ми звертаємося до нього, і просимо, щоб він допоміг. І він допомагає. Але для цього треба бути теж хорошим і добрим, бо він допомагає тільки тим, хто творить добро. Коли лягаєш спати, треба звернутися до доброго чаклуна, попросити його чемно, ласкаво. Треба вірити, що він обов'язково допоможе. Ось такий він добрий чаклун». Як бачимо, у розповіді Сніжани нараховується 11 речень (з них 4 складних) і 57 слів, у розповіді Поліни – 8 речень (з них 5 складних) і 56 слів. Розповіді сюжетні, завершені, послідовні, реалістичні, водночас у них відсутні образні вирази, казкові сюжети, пряма мова.

2 бали отримали 30% дітей експериментальної і 42% - контрольної груп (було 42 % і 38 % відповідно) й 1 бал було зафіксовано лише в контрольній групі - 20 % (на констатувальному етапі було 28 % і 30 % відповідно). Середній бал за показником «наявність оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань у побудові зв'язних текстів (порівнянь, зіставлень, віршованих рядків і т.ін)» становив 2,9 в дітей експериментальних і 2,26 - контрольних груп.

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на з'ясування наявності адекватної самооцінки й прояву самоконтролю у власному мовленні подано в таблиці 5.9.

Як свідчить таблиця адекватна самооцінка підвищилася до 0,76% дітей експериментальних і 0,32% – контрольних груп; взаємооцінка – до 0,86 % і 0,44 % відповідно (взаємоконтроль – 0,88 % - в експериментальній і 0,58 % - у контрольній групах, самоконтроль – 0,82 % і 0,6 % відповідно). Діти експериментальної групи на контрольному етапі експерименту постійно контролювали своє мовлення, своєчасно виправляли допущені помилки, коригували й контролювали мовлення інших дітей.

Таблиця 5.9.

**Наявність адекватної взаємооцінки й самооцінки та прояву
взаємоконтролю й самоконтролю у власному мовленні (у %)**

Групи	Взаємооцінка		Взаємоконтроль		Самооцінка		Самоконтроль	
	адекв	неадек в	адекв	неадекв	адекв	неадек в	адекв	неадекв
Експеримен	0,34	0,66	0,46	0,54	0,22	0,78	0,58	0,42
Контрольна	0,32	0,68	0,48	0,52	0,22	0,78	0,56	0,44
Експеримен	0,86	0,14	0,88	0,12	0,76	0,24	0,82	0,18
Контрольна	0,44	0,56	0,58	0,42	0,32	0,68	0,6	0,14

Результати виконання дітьми завдань, спрямованих на з'ясування сформованості показника «здатність до творчого мовленнєвого самовираження в мовленнєво-ігрових ситуаціях» подано в таблиці 5.10.

Таблиця 5.10.

**Здатність до творчого мовленнєвого самовираження в мовленнєво-
ігрових ситуаціях (у %)**

Етапи	Групи	Бали					Середній бал (X_c) і (X_k)
		4	3	2	1	0	
Констату- вальний	Експериментальна	-	16	44	32	8	1,76
	Контрольна	-	18	44	28	10	1,8
Прикін- цевий	Експериментальна	8	32	44	16	-	2,32
	Контрольна	-	20	50	24	6	1,9

Як свідчить таблиця, 4 бали отримали лише 8% дітей експериментальної груп (на констатувальному етапі дітей з цим показником не було). Проілюструємо прикладом відповідей дітей.

Сергійко С. (констатувальний етап): «Жили-були два брати. І ось один пропав. А злий викрав сонечко, щоб знайти свого брата. І сказав: «Я поверну сонечко, коли знайдете мені брата. І всі стали шукати. І знайшли. Потім

сонечко зявилося на небі. І всім стало весело» (зауважимо, що на констатувальному етапі ця дитина отримала 3 бали);

(прикінцевий етап): «Жили-були два брати Добрий чаклун і Злий чаклун. Ось одного разу вирішили вони прогулятися до лісу. Але злий чаклун почав заворожувати ліс і захопився. Оглянувся, а брата вже немає. А тепер сумує та й ще сонечко викрадає. А Добрий чаклун тим часом заблукав до барвистої хатинки і почав там жити. Була в нього велика скриня, а в тій скрині безліч чарівних речей! Прибійжить коник-стрибунець, а Добрунчик-чаклунчик раз йому і витягне звідти гарну підковку, щоб бігав швидко. Прибійжить мишка-норушка, а він їй зернятко горнятко, щоб вона з голоду не померла. І так усім звірям допомагав Добрий чаклун. Й досі живе у своїй барвистій хатинці. А ти не віриш? – то піди подивись!».

3 бали отримали 32% дітей експериментальної і 20% – контрольної груп (було 16 % і 18 % відповідно). Ці діти проявляли свою індивідуальність, творчо мислили, створювали мовленнєво-ігрові сюжети; використовували засоби художньої виразності; мовлення зв'язне, логічно послідовне, граматично правильне; кількість речень 8-11, слів – 30-39. Проілюструємо відповідями дітей.

Іванка П. (констатувальний етап (2 бали)): «Я розкажу про свій садок. Тут весело. Я люблю свою виховательку. А ще гратися люблю»;

(прикінцевий етап): «Шановні гості! Я хочу розповісти вам про свій дитячий садок! Це садок радості й сонця! Ваших дітей тут зустрічатимуть, турбуватимуться за ними. Вони дізнаються про рослин й тварин, будуть співати й танцювати, малювати й писати! А ще тут смачно годують. У цьому дитсадочку тепло! Віддавайте сюди своїх дітей!».

Ігор Д. (констатувальний етап (1 бал)): «Я люблю всякі мультики. І про трансформерів, і про Буратіно... Там весело»;

(прикінцевий етап): «Увага! Увага! Вас вітає новий супер мультфільм «Прибульці із Космосу!» Купуйте квитки, не запізнуйтеся! Цей супер мультфільм принесе вам стільки задоволення! Це буде час розваг і різних

смішних пригод! Тут ви побачите дивовижні кораблі, чарівні дерева, що вміють розмовляти. Тут прибульці літають як метелики. Чекаю на вас!».

Кирило П (констатувальний етап (1 бал)): «Це охрана. Вона захищає»;

(прикінцевий етап): «Ви хочете спокійно жити? До ваших послуг охоронна служба «Твій захисник»! Ви боїтеся за свого малятка-товстенятка? До ваших послуг охоронна служба «Твій захисник»! Ви боїтеся за свої діаманти? Тоді до ваших послуг охоронна служба «Твій захисник»! Викликайте нашу службу! Ми забезпечимо вам ваше спокійне життя!».

Як бачимо із розповіді-презентацій, діти проявили свою індивідуальність, їхні розповіді змістовні, завершені, відповідають заявленій тематиці; у мовленні зустрічаються образні вирази («садок радості й сонця», «чарівні дерева, що вміють розмовляти», «прибульці літають, як метелики», «малятко-товстенятко»), воно граматично правильно оформлено. Окрім того, зауважимо, що під час презентацій діти використовували інтонаційні (голос, тембр мовлення) й паралінгвістичні (жести, ходьба, розмахи руками) засоби, адекватні ситуаціям.

2 бали отримали 44% дітей експериментальної і 58% - контрольної груп (було по 44 % в обох групах) та 1 бал – 26% і 24% відповідно (було 32 % і 28 %). 0 балів було зафіксовано лише в контрольній групі – 6 %, тоді як на констатувальному етапі цей показник було виявлено в експериментальній – 8 % і контрольній – 10 % групах. Середній бал за показником «здатність до творчого мовленнєвого самовираження в мовленнєво-ігрових ситуаціях» становив 2,32 у дітей експериментальних і 1,9 - контрольних груп.

На наступному етапі експерименту було зіставлено рівні сформованості мовленнєвої особистості старших дошкільників експериментальних і контрольних груп. Порівняльні дані рівнів сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку подано в таблиці 5.11.

Таблиця 5.11.

**Рівні сформованості мовленнєвої особистості дітей
старшого дошкільного віку на прикінцевому етапі (у %)**

Етапи	Групи	Р і в н і			
		Інтуїт	Нормат	Репродукт	Початк
Конста- тувальний	Експериментальна	2	12	56	30
	Контрольна	4	10	58	28
Прикінцевий	Експериментальна	18	28	46	8
	Контрольна	6	16	58	20

Як бачимо, на прикінцевому етапі інтуїтивний рівень сформованості мовленнєвої особистості було зафіксовано у 18 % дітей експериментальної і 6 % - контрольної груп, тоді як на констатувальному етапі цей рівень був відсутній в обох групах. Збільшилася кількість дітей на нормативному рівні – 28 % в експериментальній 16 % у контрольній групах (до навчання було, відповідно, 12 % і 10 %). По завершенні формувального етапу експерименту на репродуктивному рівні стало 46 % дітей експериментальної і 58 % – контрольної груп (було 56 % дітей експериментальної і 58 % – контрольної груп). На початковому рівні було зафіксовано 8 % дітей експериментальної і 20 % – контрольної груп (на констатувальному етапі цей показник становив 30 % дітей експериментальної і 28 % – контрольної груп).

Розглядаючи зміни, що відбулись у сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку і маючи на меті здійснення порівняльного аналізу динаміки її формування та перевірки наших підрахунків, було використано метод математичної статистики, зокрема критерій Стюдента. Обчислення даних показників сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку проводилося за формулою Стюдента «Х-квадрат критерій»:

$$\chi^2 = \sum \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k} \quad (5.1)$$

де \sum – сума показників,
 V_k – показник кінцевий,
 P_k – показник початковий.

$$EГ \quad \sum = \frac{(3,08 - 2,30)^2}{2,30} = 0,27$$

багатство лексичного запасу	КГ	$\sum = \frac{(2,46 - 2,26)^2}{2,26} = 0,02$
	ЕГ	$\sum = \frac{(2,92 - 2,06)^2}{2,06} = 0,36$
обізнаність із формулами мовленнєвого етикету	КГ	$\sum = \frac{(2,38 - 2,14)^2}{2,14} = 0,03$
обізнаність із прислів'ями, приказками, казками та іншими малими формами фольклору; із творами українських і зарубіжних письменників	ЕГ	$\sum = \frac{(2,92 - 2,38)^2}{2,38} = 0,12$
	КГ	$\sum = \frac{(2,52 - 2,36)^2}{2,36} = 0,01$
<hr/>		
розуміння змісту текстів	ЕГ	$\sum = \frac{(2,84 - 2,26)^2}{2,26} = 0,15$
	КГ	$\sum = \frac{(2,34 - 2,08)^2}{2,08} = 0,03$
вміння ініціювати й підтримувати різні типи дискурсів (діалогічне мовлення)	ЕГ	$\sum = \frac{(3,02 - 2,38)^2}{2,38} = 0,17$
	КГ	$\sum = \frac{(2,64 - 2,38)^2}{2,38} = 0,03$
вміння самостійно створювати різні типи монологічних дискурсів (зв'язне монологічне мовлення);	ЕГ	$\sum = \frac{(2,42 - 1,88)^2}{1,88} = 0,16$
	КГ	$\sum = \frac{(2,33 - 1,78)^2}{1,78} = 0,17$
наявність у мовленні мовних і	ЕГ	$\sum = \frac{(2,26 - 1,62)^2}{1,62} = 0,25$

немовних засобів виразності;	КГ	$\sum = \frac{(1,82 - 1,64)^2}{1,64} = 0,02$
наявність оригінальних креативно-мовленнєвих	ЕГ	$\sum = \frac{(2,9 - 2,06)^2}{2,06} = 0,34$
висловлювань у побудові зв'язних текстів (порівнянь, зіставлень, віршованих рядків та ін.);	КГ	$\sum = \frac{(2,26 - 2,08)^2}{2,08} = 0,02$
<hr/>		
здатність до творчого мовленнєвого самовираження.	ЕГ	$\sum = \frac{(2,32 - 1,76)^2}{1,76} = 0,18$
	КГ	$\sum = \frac{(1,9 - 1,8)^2}{1,8} = 0,01$

Здійснювалося обрахування сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку шляхом застосування формули

$$\chi^2(\text{ЕГ}) = 0,27 + 0,36 + 0,12 + 0,15 + 0,17 + 1,16 + 0,25 + 0,34 + 0,18 = 3,0$$

$$\chi^2(\text{КГ}) = 0,02 + 0,03 + 0,01 + 0,03 + 0,03 + 0,17 + 0,02 + 0,02 + 0,01 = 0,36$$

Скориставшись таблицею граничних (критичних) значень [524] для даного числа ступеню свободи, з'ясували ступінь значущості різниці до і після формувального етапу експерименту в розподілі оцінок і виявили, що одержані значення $\chi^2 = 9,25$. Це значення більше відповідного табличного значення $t_{2-1} = 1$, де t є кількістю порівнюваних груп, що відповідає 3,04 за таблицею граничних значень при ймовірності похибки 0,05 (5%). Результати обчислення статистично підтвердили значущість змін, які відбулися в експериментальних групах при реалізації педагогічних умов та експериментальної методики формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку і дозволяють констатувати її ефективність.

Отже, за результатами експерименту, переважна більшість дітей знаходиться на інтуїтивному і нормативному рівнях сформованості

мовленнєвої особистості. Це дає нам підстави вважати, що отримані дані підтвердили ефективність розробленої експериментальної методики формування мовленнєвої особистості, а також її педагогічних умов.

Висновки з п'ятого розділу

Теоретичними позиціями експериментального дослідження виступили провідні принципи навчання дітей рідної мови та педагогічні умови формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. У дослідженні використовувались загальнодидактичні (всебічного розвитку особистості, природовідповідності організації навчання, мотиваційного забезпечення навчального процесу, співробітництва, індивідуалізації та диференціації) й лінгводидактичні принципи (комунікативності, мовленнєвої активності, когнітивний, креативний, лінгвосоціокультурологічний принцип, народності, розвитку мовлення як творчого самовираження, культуровідповідності, оцінка виразності мовлення; розвиток чуття мовлення).

Педагогічними умовами формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку виступили: інтеракція стратегічних напрямів мовленнєвого розвитку дитини (діалогічне й монологічне мовлення, словник, спілкування) в різних видах мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, художньо-мовленнєва, мовленнєво-ігрова); стимулювання дітей до використання образно-виразних засобів та формул мовленнєвого етикету у процесі продукування зв'язних діалогічних і монологічних висловлювань; занурення дітей в активне комунікативно-мовленнєве середовище оцінно-контрольної спрямованості.

У дослідженні було розроблено лінгводидактичну модель формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, в якій відображено мету, зміст, форми, методи, прийоми роботи, педагогічні умови та етапи (номінативно-збагачувальний, дискурсивно-репродуктивний,

креативно-комунікативний, рефлексивно-оцінний) формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

Започатковували експериментальну роботу на першому - номінативно-збагачувальному етапі заняття з художньої літератури та розвитку мовлення, на яких знайомили дітей з текстами народних казок, оповідань, віршів як українських, так і зарубіжних письменників, вчили дітей усвідомлювати ідею та зміст твору, характеризувати дії головних героїв; збагачували словник дітей образними виразами, фразеологізмами, епітетами, синонімами, антонімами, текстами зачинів і кінцівок, мовними і немовними засобами виразності, формулами мовленнєвого етикету. На першому етапі було проведено серію занять про Мову як дієву особу, що дозволяла всім дітям вільно спілкуватись між собою. Завершувались тематично означені заняття читанням «Молитви про мову» М.Мотрич.

У другій половині дня з метою закріплення формул мовленнєвого етикету застосовувалися такі види роботи, як мовленнєві етюди, дидактичні вправи та ігри. Провідною формою роботи на першому етапі були заняття з розвитку мовлення та художньої літератури; провідними видами діяльності – мовленнєво-ігрова й художньо-мовленнєва.

Другий – дискурсивно-репродуктивний етап був спрямований на формування вмінь будувати діалог, полілог, складати різні типи монологічних дискурсів. Активно застосовувалися в дослідженні розвивальні діалогові технології: ситуативний діалог, діалог-дискусія, діалог-сценарій, що стимулювали дітей до володіння різними мовленнєвими й паралінгвістичними засобами комунікації.

Робота над розвитком зв'язного монологічного дискурсу передбачала використання в дослідженні аудіовізуального методу, що дозволив дітям оволодівати мовленнєвими вміннями й навичками через зорово-слухове пізнання дійсності. Дидактичними засобами аудіовізуальності було обрано відеофрагменти, ілюстрації, малюнки, репродукції картин, яскраві образи яких збуджували дитячу фантазію, творчу уяву, розвивали спостережливість.

На цьому етапі також активно використовувалися дидактичні ігри, мовленнєві й зображувальні етюди. На прогулянках, у ранковій години, другу половину дня пропонувалися українські народні ігри з метою закріплення вмінь будувати колективний діалог (полілог), уміння адекватно до ситуації вживати немовні засоби, розвитку образного й виразного мовлення дітей. В основу експериментальної роботи другого етапу з метою формування вмінь у дітей створювати різні типи дискурсів була покладена система вправ (відтворювальні і конструктивні). Провідною формою роботи на другому етапі були заняття з розвитку мовлення та інтегровані заняття; провідними видами діяльності – навчально-мовленнєва й мовленнєво-ігрова.

Третій, креативно-комунікативний етап дослідження передбачав формування в дітей вмінь складати творчі розповіді, творчо самовиражатись у мовленнєво-ігрових ситуаціях. На цьому етапі застосовувалися комунікативно-ігрові вправи, як такі, що впливають на розвиток умінь і навичок осмисленого повноцінного мовлення, що виникає та існує в умовах природного спілкування. Дітей залучали до самопрезентації, тобто діти у запропонованих мовленнєвих ситуаціях, етюдах, іграх училися «подавати себе» в певній ролі, пізнати себе через відтворення різних образів, презентували свої думки, висловлювали свій емоційний стан щодо почутого, висловленого тощо. Особливо в цьому руслі ефективними були малювання у другій половині дня, де діти на малюнку могли висловити свої почуття, емоції. У другій половині дня впродовж року постійно організовувалися ігри-драматизації, інсценування за змістом вивчених на заняттях із художньої літератури творів, які стимулювали максимальну мовленнєву активність дітей.

Окрім того, максимально використовувалися комунікативно-мовленнєві ситуації, які стимулювали мовленнєву активність дітей. Провідною формою роботи на цьому етапі були заняття з розвитку мовлення та інтегровані заняття; провідними видами діяльності – мовленнєво-ігрова й мовленнєвотворча.

Метою четвертого – рефлексивно-оцінного етапу було формування вміння дитини оцінювати й контролювати власне мовлення та мовлення інших однолітків. У дослідженні використовувалися дидактичні ігри, мовленнєві ситуації, які стимулювали дитину до пошуку і виправлення помилок. У змісті таких ситуацій було передбачено фонетичний і лексико-граматичний аспекти мовлення. Застосовувались активні методи навчання, з-поміж яких особливе місце належало рольовій грі – навчання в дії, що сприяло активізації мовлення дітей старшого дошкільного віку, самостійному висловлюванню своїх думок, залучало до активної мовленнєвої діяльності всіх дітей у групі. Провідною формою роботи були заняття з розвитку мовлення та інтегровані заняття; провідним видом діяльності – комунікативно-мовленнєва.

На прикінцевому етапі було з'ясовано, що інтуїтивний рівень сформованості мовленнєвої особистості було зафіксовано у 18 % дітей експериментальної і 6 % - контрольної груп, тоді як на констатувальному етапі цей рівень був відсутній в обох групах. На нормативному рівні стало 28 % в експериментальній (було 12%) і 16 % у контрольній групах (було 10 %), репродуктивному - 46 % дітей експериментальної (було 56%) і 58 % – контрольної груп (було 58 %), початковому - 8 % дітей експериментальної (було 30%) і 20 % – контрольної груп (було 28 %).

Результати п'ятого розділу висвітлено в таких публікаціях автора [569], [571], [572], [578], [583], [591], [592], [593].

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми, що виявляється в розробці, науковому обґрунтуванні лінгводидактичної моделі та експериментальної методики формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

Теоретико-методологічними й концептуальними засадами дослідження виступив категоріально-аспектний аналіз формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку з таких позицій: діяльнісного підходу, що ґрунтується на діяльнісній природі розвитку мовлення та включенні дитини в різні види мовленнєвої діяльності (художньо-мовленнєва, навчально-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, мовленнєвотворча, комунікативно-мовленнєва); особистісно-діяльнісного підходу, що зумовив спрямованість навчально-виховної роботи в різних видах діяльності на стимулювання мовленнєво-творчих проявів, мовленнєвого самовираження і самореалізації особистості безпосередньо в мовленнєвій діяльності; особистісно зорієнтованого підходу, що передбачав спільну діяльність вихователя і дитини, спрямовану на засвоєння дитиною мовленнєвих знань, умінь і навичок, становлення її самооцінки, мовної самосвідомості, самовизначення і самоствавлення у процесі інтерації різних видів діяльності; культурологічного, що забезпечив культурно-мовленнєве середовище формування мовленнєвої особистості дитини і знаходження нею свого місця в культурі; залучення її до національних культурних цінностей українського

народу; компетентнісного, зорієнтованого на формування інтелектуально розвиненої, національно свідомої, духовно багатой мовленнєвої особистості, яка вільно володіє виражальними засобами сучасної української літературної мови, свідомо й доречно використовує їх у мовленнєвій діяльності, в якій сформовані всі види мовленнєвої і комунікативної компетенцій.

Доведено, що структуру мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку складають такі види компетенцій: мовленнєва - фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна; художньо-мовленнєва - когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, поетично-емоційна, театральнo-ігрова, оцінно-емоційна, літературна; комунікативна - мовленнєво-комунікативна, комунікативна. Мовленнєву особистість дитини старшого дошкільного віку розуміємо як інтегративну якість суб'єкта, в якого сформовані всі види мовленнєвої, художньо-мовленнєвої і комунікативної компетенцій, який володіє мовними концептами, що віддзеркалюють його мовленнєву картину світу, і вміє вільно самовиражатись у різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях.

У дослідженні уточнено зміст понять: «дитяча мовленнєва картина світу» як знання, які віддзеркалюють інформацію про довкілля, що виражені різними мовними засобами в лексиці, фразеології, граматиці, творах усної народної творчості; у створенні «індивідуальної мови» дітей; «мовленнєва поведінка дитини старшого дошкільного віку», під якою розуміємо мовленнєві дії дитини в різних комунікативних ситуаціях, використання нею лінгвістичних і паралінгвістичних засобів мовлення, що відображують її мовну свідомість і самосвідомість.

Встановлено, що на ефективність формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку впливають такі чинники: мовна свідомість і самосвідомість, дитяча мовленнєва картина світу, розвивальне мовленнєве середовище, мовленнєва активність особистості.

У дослідженні визначено критерії та показники оцінки сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, з поміж них: 1)

когнітивно-мовленнєва компетенція з показниками: багатство лексичного запасу; обізнаність із формулами мовленнєвого етикету; обізнаність із прислів'ями, приказками, казками та іншими малими формами фольклору, із творами українських і зарубіжних письменників; розуміння дітьми змісту художніх текстів; 2) дискурсивно-мовленнєва з показниками: вміння ініціювати й підтримувати різні типи дискурсів (діалогічне мовлення); вміння самостійно створювати різні типи монологічних дискурсів (зв'язне монологічне мовлення); наявність у мовленні мовних і немовних засобів виразності; 3) креативно-мовленнєва з показниками: наявність оригінальних креативно-мовленнєвих висловлювань у побудові зв'язних текстів (порівнянь, зіставлень, віршованих рядків та ін.); здатність до творчого мовленнєвого самовираження; наявність адекватних взаємооцінки і взаємоконтролю та самооцінки й самоконтролю мовлення.

Було визначено й схарактеризовано рівні сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, а саме: інтуїтивний, нормативний, репродуктивний і початковий. За результатами констатувального етапу дослідження з'ясовано, що більшість дітей перебували на репродуктивному (56% в експериментальній і 58% - контрольній групах) та початковому рівнях (30% дітей експериментальної і 28% контрольної груп).

Виявлено й науково обґрунтовано педагогічні умови формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку: інтеракція стратегічних напрямів мовленнєвого розвитку дитини (діалогічне й монологічне мовлення, фонетико-граматична правильність мовлення, словник, спілкування) в різних видах мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, художньо-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, мовленнєвотворча); стимулювання дітей до використання образно-виразних засобів та формул мовленнєвого етикету у процесі продукування зв'язних діалогічних і монологічних висловлювань; занурення дітей в

активне комунікативно-мовленнєве середовище оцінно-контрольної спрямованості.

Розроблено лінгводидактичну модель формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку, що обіймала чотири етапи: номінативно-збагачувальний, дискурсивно-репродуктивний, креативно-комунікативний, рефлексивно-оцінний. Метою першого – номінативно-збагачувального етапу було ознайомлення дітей з текстами народних казок, оповідань, віршів як українських, так і зарубіжних письменників, збагачення словника дітей образними виразами, фразеологізмами, епітетами, антонімами, текстами зачинів і кінцівок, мовними і немовними засобами виразності, формулами мовленнєвого етикету. Провідними видами діяльності на цьому етапі виступили: мовленнєво-ігрова й художньо-мовленнєва. Другий – дискурсивно-репродуктивний етап був спрямований на формування вмінь будувати діалог, полілог, складати різні типи монологічних дискурсів. Провідними видами діяльності другого етапу були навчально-мовленнєва й мовленнєво-ігрова. Третій, креативно-комунікативний етап дослідження передбачав формування в дітей вміння складати творчі розповіді, творчо самовиражатись у мовленнєво-ігрових ситуаціях. Провідними видами діяльності третього етапу виступили: мовленнєво-ігрова й мовленнєвотворча. Метою четвертого – рефлексивно-оцінного етапу було формування вміння дитини оцінювати й контролювати власне мовлення та мовлення своїх однолітків. Провідним видом діяльності на цьому етапі було обрано комунікативно-мовленнєву. Провідними формами роботи впродовж усіх етапів були заняття з розвитку мовлення, художньої літератури та інтегровані заняття.

Змістовий аспект експериментальної роботи передбачав серію занять про Мову як дієву особу : читання і розповідання казок, оповідань, віршів, бесіда за змістом прочитаного, відтворення дій героїв казок, порівняльний опис героїв казок; дидактичні ігри і вправи; мовленнєві й зображувальні етюди; ігрові мовленнєві ситуації; ігри-драматизації; комунікативні вправи;

мовленнєві казкові ситуації; театралізовані ігри і вистави; мовленнєві імпровізації; «листування»; ситуації-змагання, ситуації оцінки, ситуації контролю; словесні, творчі й рольові ігри.

За результатами прикінцевого етапу дослідження в експериментальній групі було виявлено суттєві позитивні зміни в рівнях сформованості мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку : інтуїтивний рівень було зафіксовано у 18 % дітей експериментальної (було 2%) і 6 % - контрольної (було 4%) груп; на нормативному рівні – 28 % в експериментальній (було 12%) і 16 % - у контрольній (було 10%) групах. По завершенні формувального етапу експерименту на репродуктивному рівні стало 46 % дітей експериментальної (було 56%) і 58 % – контрольної (було 58%) груп, на початковому - зафіксовано 8 % дітей експериментальної (було 30%) і 20 % – контрольної (було 28%) груп.

За результатами дослідження було виявлено низку закономірностей формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку.

- Оволодіння мовою як засобом мисленнєво-мовленнєвої діяльності майбутньої мовленнєвої особистості дитини зумовлюється одночасним засвоєнням нею мови як цілісної системи знаків, усіх її компонентів: семантичного, лексичного, фонетичного, фонематичного, морфологічного, синтаксичного.

- Ефективність формування мовленнєвої особистості на етапі дошкільного дитинства залежить: від своєчасного занурення дитини в активну інтеракційну мовленнєву діяльність (навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, художньо-мовленнєва, мовленнєво-ігрова, мовленнєвотворча); сформованості у випускників дошкільних навчальних закладів ключових мовленнєвої (фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна), художньо-мовленнєвої (когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, поетично-емоційна, театральна-ігрова, оцінно-емоційна, літературна) та комунікативної компетенцій.

- Темпи збагачення лексичного запасу дитини детермінуються дозріванням

внутрішніх (потреби, потреби), зовнішніх соціальних умов (інтереси, емоції, спонукання, бажання) та близьких і зрозумілих їм мотивів.

- Становлення мовленнєвої особистості дитини старшого дошкільного віку зумовлено виявами її максимальної мовленнєвої активності щодо «чуття рідної мови» в період проживання «дитячої мовленнєвої картини світу» (компонент дитячої субкультури), «творчої мовленнєвої лабораторії», що супроводжується різними видами словотворень, дитячих мовленнєвих інновацій, які в подальшому виступають підґрунтям усвідомлення дитиною семантики рідної мови (пряме й переносне значення слів, смислові відтінки і т.ін.).

- Питома вага мовленнєвої активності дитини залежить від рівнів розвитку в неї мовленнєвих умінь, навичок і операцій будувати різні типи висловлювань (як діалогічних, так і монологічних), усвідомлення звукового і словникового складу мови та засвоєння прийомів звуко-складового аналізу мовлення.

- Ініціативність мовленнєвих проявів дитини (креативність, самовираження, запитання, розпитування, пояснення, само і взаємооцінка та корекція мовлення) зумовлюється наявністю розвивального потенціалу мовленнєвого середовища (як стимульованого, так і нестимульованого) та розвитку комунікативних якостей мовлення (логічність, доречність, послідовність, виразність, образність, змістовність та ін.); обізнаністю дитини з національно-культурними цінностями українського народу (національний мовленнєвий етикет, звичаї, традиції, обряди, усна народна творчість тощо).

- Результативність формування мовленнєвої особистості дошкільника детермінується своєчасним переходом дитини від спонтанного мовлення до його довільності, навмисності, усвідомленості, внутрішнього програмування, планування та цілеспрямованої рефлексії, що сприяє появі осмислених процесів самопізнання, самоаналізу, самооцінки, самокорекції мовлення.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне розкриття всіх аспектів означеної проблеми. Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо у вивченні наступності й перспективності між дошкільною і початковою ланкою освіти щодо формування мовленнєвої і мовної особистості дітей; розробці інноваційних методик формування мовленнєвої особистості старших дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства : развитие отношений ребенка в детской субкультуре / Вера Васильевна Абраменкова. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с. (Серия «Библиотека школьного психолога»).
2. Абраменкова В. В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире / В. В. Абраменкова // Вопросы психологии. – 2002. – №1. – С. 3-16.
3. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : Избр. психолог. труды / Ксения Александровна Абульханова. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПИО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1981. – 335 с.
5. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299с.
6. Авронин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка / В.А. Авронин. – Л.: Наука, 1975. – 275 с.

7. Агафонов А. Б. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла / А. Б. Агафонов. – Самара : Изд. дом «Бахрах-М», 2000. – 336 с.
8. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
9. Айзенберг Б. И., Кузнецова Л. В. Психокоррекционная работа с детьми, имеющие нарушение психического развития / Б. И. Айзенберг, Л. В. Кузнецова // Психотерапия в дефектологии. – М., 1992. – 128 с.
10. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение : вопросы теории и практики : [монография] / Н. А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во Тюменского Государственного Университета, 1996. – 216 с.
11. Алефиренко Н. Ф. Язык – сознание – культура : проблемы взаимодействия / Н. Ф. Алефиренко // Язык и культура : [хрестоматия по спецкурсу для студентов-филологов] / Под ред. проф. А. Г. Саяховой /. – Уфа : Издание Башкирского университета, 2000. – С. 47-54.
12. Амонашвили Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – 544 с.
13. Амонашвили Ш. А. Единство цели [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1991. – 208 с.
14. Амонашвили Ш. А. Размышления о Гуманной Педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 464 с.
15. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
16. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев / Под ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
17. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 336 с.

18. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 1988. – 238 с.
19. Андреев В. И. Педагогика : [учебный курс для творческого саморазвития] / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
20. Андреев Н. Д., Зиндер Л. Р. О понятиях речевого акта, речи, речевой вероятности и языка / Н. Д. Андреев, Л. Р. Зиндер // Вопросы языкознания. – 1963. – №3. – С. 15-21.
21. Анцыферова Л. И. Деятельность и объективный метод исследования психики / Л. И. Анцыферова // В кн. : Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 57-118.
22. Аркадьева Т.Г. Семантико-ассоциативный компонент в значении окказионализмов детской речи / Т.Г.Аркадьева // Детская речь : Проблемы и наблюдения: Межвуз. сб. научных трудов. – Л. : ЛГПИ, 1989. – С. 54-64.
23. Артановский С. Н. Историческое единство человека и взаимное влияние культур / С. Н. Артановский.– Л., 1967.– 268 с.
24. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : Изд-во «Языки русской культуры», 1998. – 896 с.
25. Арушанова А.Г. Парадоксы детской грамматики / А.Г. Ар-ушанова // Дошкольное воспитание. – 1991. – №7. – С. 47-48.
26. Арушанова А. Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника : [методическое пособие] / Алла Генриховна Арушанова. – М. : ТЦ Сфера, 2011. – 80 с.
27. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей : [книга для воспитателей детского сада] / Алла Генриховна Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
28. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / Александр Георгиевич Асмолов. – М. : МГУ, 1984. – 104 с.
29. Асмолов А. Г. Психология личности : [учебник] / Александр Георгиевич Асмолов. – М. : Издательство МГУ, 1990. – 367 с.

30. Афанасьев В. Г. Общество : Системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1988. – 432 с.
31. Ахманова О. С. Микротопонимика как особый аспект типологии наименований / О. С. Ахманова // Вестник МГУ. Филология. – 1966. – №3. – 63 с.
32. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – 606 с.
33. Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания / Татьяна Васильевна Ахутина. – М. : Теревинф, 2002. – 144 с.
34. Ахутина Т.В. Исследование речевого мышления в психолингвистике / Т.В. Ахутина, И.Н. Горелов, А.А. Залевская. – М.: Наука, 1985.
35. Бабаков В. Г., Семенов В. М. Национальное сознание и национальная культура (методологические проблемы) / В. Г. Бабаков, В. М. Семенов // РАН. Ин-т философии. – М., 1996. – 70 с.
36. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика : дис. ... доктора филологических наук : 10.02.19 / А. П. Бабушкин. – Воронеж, 1997. – 330 с.
37. Бадер В. І. Аналіз тексту як засіб розвитку зв'язного мовлення : [метод. рекомендації] / В. І. Бадер. – Донецьк : ОІУВ, 1987. – 18 с.
38. Бадер В. І. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів : [навч. посібник] / В. І. Бадер. – Київ : ІЗМН, 1997. – 92 с.
39. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
40. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: за ред. А. М. Богуш; авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О.,

Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. — К.: Видавництво МОН, 2012. — 26 с.

41. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании / В. И. Байденко // Высшее образование в России. — 2004. — № 11. — С. 14–18.

42. Балашов М. М. Личностно-ориентированный подход к образованию : обоснование и сущность / М. М. Балашов, М. И. Лукьянова. — Ульяновск : ИПК ПРО, 1999. — 28 с.

43. Балл Г.В. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г. В. Балл. — Киев. — Донецк : Ровесник, 1993. — 28 с.

44. Баранников А. В. Содержание общего образования : компетентностный подход / А. В. Баранников. — М. : ГУ ВШЭ, 2002. — 51 с.

45. Барташнікова І. А. Розвиток уяви і творчих здібностей у дітей 5-7 років / І. А. Барташнікова, О. О. Барташніков. — Тернопіль : Богдан, 1998. — 85 с.

46. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи / М. М. Бахтин. — 1997. — № 3. — С. 25-27.

47. Бахтин М. М. Марксизм и философия языка / М. М. Бахтин. — Тетралогия. — М. : Лабиринт, 1998. — С. 298-376.

48. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М., 1986. — 431 с.

49. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : [підручник для студентів вищ. навч. закл.] / Флорій Сергійович Бацевич. — К. : Видавничий центр «Академія», (Альма-матер), 2004. — 342 с.

50. Белая Е. Н. Идиоматика и наивная картина мира / Е. Н. Белая // Язык. Человек. Картина мира. Лингвоантропологические и философские очерки (на материале русского языка). — Ч. 2 / Под ред. М. П. Одинцовой. — Омск : Омский гос. ун-т, 2000. — С. 6-11.

51. Беликов В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности / В. А. Беликов. — Челябинск : ЧГПУ, 1995. — 141 с.

52. Белухин Д. А. Личностно-ориентированная педагогика в вопросах и ответах / Д. А. Белухин. — М. : МПСИ, 2006. — 312 с.

53. Беляев Б.В. О соотношении языка и речи в процессе обучения иностранному языку / Б.В.Беляев // Иностранные языки в школе. – 1957. – №3. – С. 47-56.
54. Белянин В. П. Психолингвистические аспекты художественного текста / В. П. Белянин. – М., 1988. – 348 с.
55. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М. : Прогресс, 1974. – 235 с.
56. Бердяев Н. А. Творчество и объективация / Николай Александрович Бердяев / [Сост. А. Г. Шиманского, Ю. О. Шиманской]. – Мн. : Экономпресс, 2000. – 304 с.
57. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : [Науково-метод. посібник] / Іван Дмитрович Бех. – К. : ІЗМН, 1998. - 204с.
58. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований виховний процес – сходження до людяності / Іван Дмитрович Бех // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. – Зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч.1. – Харків : «ОВС», 2002. – 640с.
59. Бех І. Д. Педагогіка успіху : виховні втрати та їх подолання / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія. – №4(45), 2004. – С.5-15
60. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія. – №2 (63). – 2009. – С. 26-31.
61. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку : становлення фахівця в умовах навчання : [монографія] / Г. В. Беленька. – К. : Світич, 2006. – 304 с.
62. Библер В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения) / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – №6. – С. 31-42.
63. Библер В. С. Мышление как творчество / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1973. – 399 с.
64. Бистрицький Є. К. Філософський образ культури та світ національного буття / Є. К. Бистрицький // Феномен української культури : методологічні засади осмислення : [Зб. наук. пр.]. – К. : Фенікс, 1996. – С.62-90.

65. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики ; під заг. ред. О.В.Овчарук . – К. : К.І.С., 2004. – С. 47 – 53.
66. Білецький А. О. Про мову і мовознавство : [Навч. пос. для студ. філолог. спец.] / А. О. Білецький. – К. : Артєк, 1997. – 224 с.
67. Білодід І. К. Психологічні основи індивідуального мовлення / І. К. Білодід // Філософські питання мовознавства. – К. : Наукова думка, 1972. – С.91-111.
68. Біляєв О. М. Концепція мовної освіти в Україні / Біляєв О. М., Вашуленко М. С., Плахотник В. М. // *Alma mater*. – 2001. – №1. – С71-73.
69. Біляєв О. М. Культура мовлення вчителя-словесника / О. М. Біляєв // *Дивослово*. – 1995. – № 1. – С. 37-44.
70. Блинова О. И. Языковое сознание и вопросы теории мотивации / О. И. Блинова // *Язык и личность*. – М., 1989. – С. 122-126.
71. Богин Г. И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов : автореф. дис. на соискание научной степени д-ра филол. наук / Г. И. Богин. — Л., 1984. – 31 с.
72. Богин Г. И. Современная лингводидактика / Г. И. Богин. – Калинин : Изд-во Калин. ун-та, 1980. – 374 с.
73. Богин Г. И. Уровни и компоненты речевой способности человека / Г. И. Богин. – Калинин, 1975. – 128 с.
74. Богин Г. И. Субстанциональная сторона понимания текстов / Г. И. Богин. – Тверь, 1993. – 252 с.
75. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов : Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 173 с.
76. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників / Алла Михайлівна Богуш // У кн. Педагогічна і психологічна науки в Україні. – Том 2. Дидактика, методика, інформаційні технології. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С.155-170.

77. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / Алла Михайлівна Богуш. – Х. : Вид-во «Ранок», 2011. – 176с. – (Дошкільна освіта).
78. Богуш А. М. Обучение правильной речи в детском саду / Алла Михайловна Богуш. – К. : Радянська школа, 1990.
79. Богуш А.М., Березовська Л.І. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : [монографія] / А.М.Богуш, Л.І.Березовська. – Одеса : М.П. Черкасов, 2008. – 203 с.;
80. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : [підручник] / За ред. А. М. Богуш. . – К. : Вища школа, 2007. – 542 с.
81. Богуш А.М. Культура речевого общения детей дошкольного возраста / А.М.Богуш, Е.П. Аматыева, С.К. Хаджирадева. – Х. : Вид-во «Ранок», 2011. – 288 с.
82. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. [Навчально-методичний посібник] / А.М.Богуш, Н.І.Луцан. – К. : Видавничий дім «Слово», 2008. – 256 с.
83. Богуш А. М., Монке О. С. Формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку : [монографія] / А. М. Богуш, О. С. Монке. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2002. – 239 с.
84. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : [підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти] / Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. – К. : Видавничий дім «Слово», 2006. – 304с.
85. Богуш А. М. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі / А. М. Богуш, Н. Є. Шиліна. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2003. – 335 с.
86. Богуш Алла. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : [монографія] / Богуш Алла. – [2-е видання]. – К. : Видавничий дім «Слово», 2010. – 374 с.
87. Бодуэн де Куртене И. А. Избранные труды по общему языкознанию : В 2

т. / Бодуэн де Куртене И. А. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – Т. 1. – 382 с.

88. Бодуэн де Куртене И. А. Избранные труды по общему языкознанию : В 2 т. / Бодуэн де Куртене И. А. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – Т. 2. – 398 с.

89. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников : проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 36-39.

90. Божович Е. Д. Учителю о языковой компетенции школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования / Е. Д. Божович. – М., 2002.

91. Божович Л. И. Психическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, Л. С. Славина. – М. : Знание, 1979. – 96 с.

92. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование) / Лидия Ильинична Божович. – М. : «Просвещение», 1968. – 464 с.

93. Божович Л.И. Избранные психологические труды : Проблемы формирования личности / Л. И. Божович / [Под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М. : Междунар. пед. академия, 1995. – 212 с.

94. Бойко А. М. Концептуальні основи особистісно-соціального виховання // А. М. Бойко / Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. – Зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. 1. – Харків : «ОВС», 2002. – 640 с. – С.116-133.

95. Болотнова Н. С. Художественный текст как язык культуры и проблема его изучения / Культуроведческий подход : его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка. Доклады и тезисы докладов участников Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика А. В. Текучева (11-12 марта 2003 г.) / Сост. : проф. А. Д. Дейкина, проф. Л. А. Ходякова. – М. : МПГУ, 2003. – С. 10 -15.

96. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Суриков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

97. Бондаревская Е. В. Научно-теоретические основы личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Личностно-

ориєнтований освітній процес : сутність, зміст, технології. – Ростов-на-Дону : РГТГУ, 1995. – 288 с.

98. Бондаревська Е. В. Педагогіка : [учебне посібня] / Е. В. Бондаревська, С. В. Кульневич. – М. : Ростов-на-Дону, 1999. – 560 с.

99. Бондаревська Е. В. Гуманістическа парадигма особистісно орієнтованого освіти / Е. В. Бондаревська // Педагогіка : 1997. – № 4. – С. 11-17.

100. Бондаревська Е. В. Концепції особистісно орієнтованого освіти і цілісна педагогічна теорія / Е. В. Бондаревська // Школа духовності. – 1999 – №5. – С. 41-54.

101. Бондаревська Е. В. Введення в педагогічну культуру / Е. В. Бондаревська. — Ростов н/Д., 1995. – 172 с.

102. Боринштейн Є. Соціокультурні особливості мовної особистості / Є. Боринштейн // Соціальна психологія. – 2004. – № 5(7). – С.63-72.

103. Бороноев А. О. Етнічна психологія / А. О. Бороноев, В. Н. Павленко. – СПб., 1994. – 168 с.

104. Боть Л. П. Психолінгвістичний аспект дитячого мовлення / Л. П. Боть // Актуальні проблеми металінгвістики : Наук. зб. – Ч.2. – Черкаси : Видавничий відділ ЧДУ, 2001. – С.3-5

105. Братко А. А. Моделирование психики / А. А. Братко. — М., 1969. – 278 с.

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

107. Брутян Г. А. Язык и картина мира / Г. А. Брутян // Философские науки. – 1973. – №1 – С. 108-111.

108. Брутян Г. А. Язык и картина мира / Г. А. Брутян // Язык и культура. Хрестоматия по спецкурсу для студентов-филологов / Под ред. проф. А. Г. Саяховой / Издание Башкирского университета. – Уфа, 2000. – С. 55-59.

109. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
110. Брушлинский А.В. Психология субъекта: индивида и группы / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – Т. 23. – №1. – 2002. – С. 71-80
111. Буева Л. П. Культура, культурология и образование / Л. П. Буева // Вопросы философии. – 1994. – №2. – С. 17-22.
112. Буева Л. П. Человек : деятельность и общение / Л. П. Буева. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.
113. Булаховський Л. А. Вибрані праці : в 5 т. / Л. А. Булаховський. – К. : Наукова думка, 1975. – Т. 1 : Загальне мовознавство, 1975. – 496 с.
114. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка : [учебное пособие] / Федор Иванович Буслаев. – М. : Просвещение, 1992. – 512 с.
115. Варзацька Л. О. Навчання мови та мовлення на основі тексту / Л. О. Варзацька. – К. : Рад. школа, 1986. – 104 с.
116. Варяниця Л. О. Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі : дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка / Людмила Олександрівна Варяниця. – Луганськ, 2006. – 235 с.
117. Вахтеров В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. – М. : Т-во И. Д. Сытина, 1913. – Т. 1. – 583 с.
118. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : [метод. посібн.] / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006 – 268 с.
119. Вашуленко М. Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів / М. Вашуленко // Початкова школа. – 2009. – №1. – С. 16–20; №2. – С. 8-11.
120. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М. С. Вашуленко // Початкова школа, 2000. – №4. – С.11-14.
121. Ващенко Л. Ф. Формування оцінного компонента у майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец.

13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Ф. Ващенко. – Одеса, 1996. – 24 с.

122. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Під ред. В.Т.Бусел. – К. : ВТФ Перун, 2001. – 1440 с.

123. Венкер Л. М. Психологические процессы и личность / Л. М. Венкер // Личность и деятельность. — Л., 1982. — С. 20-26.

124. Верещагин Е. М. Лингвострановедение и принцип коммуникативности в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы : Доклады сов. делегаций на V конгрессе МАПРЯЛ. – М. : Русский язык, 1982. – С. 56-64.

125. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – [Изд. 4-е, перераб. и доп.]. – М. : Русский язык, 1990. – 247 с.

126. Верещагин Е. М. В поисках новых путей развития лингвострановедения : концепция рече-поведенческих тактик / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : ГИРЯ, 1999. – 84 с.

127. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. — М. : Русский язык, 1985. – 116 с.

128. Виноградов В. В. О теории художественной речи : [учебное пособие] / В. В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 1971. – 240 с.

129. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий : Варианты речевого поведения / Т. Г. Винокур. – М., 1993. – 172 с.

130. Винокур Т. Г. Речевой портрет современного человека / Т. Г. Винокур // Человек в системе наук. – М. : Наука, 1989. – С. 362.

131. Винокур Т. Г. "Говорящий и слушающий" / Т. Г. Винокур // Варианты речевого поведения. – М.: Наука, 1993. – С. 172.

132. Виховна робота в підготовчій до школи групі : збірник статей [Відп. ред. В.Д. Крушинська]. – К. : Рад. школа. – 1972. – 240 с.

133. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси / О. Вишневський. – Львів : Львівський обласний науково-методичний інститут освіти; Львівське обласне педагогічне товариство ім. Г. Ващенка, 1996. – 238 с.
134. Волков П. Б. Технология реализации личностно-ориентированного подхода в воспитании / П. Б. Волков // Аксиология современного воспитания в системе непрерывного образования. – Смоленск : СмолГУ, 2006. – 4.1. – С. 144-148.
135. Волкова Н. П. Педагогіка : [навч. посібн.] / Наталія Павлівна Волкова. – [3-тє вид., стер.]. – К. : Академвидав, 2009. – 616 с.
136. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт : становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – №1. – С. 64-72.
137. Воркачев С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт / С. Г. Воркачев. – М., 2004. – 238 с.
138. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы) / В. В. Воробьев. – М. : Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.
139. Воробьев В. В. Понятие личности как имени лингвокультурологического поля / В. В. Воробьев // Язык и культура. Хрестоматия по спецкурсу для студентов-филологов / Под ред. проф. А. Г. Саяховой // Издание Башкирского университета. – Уфа, 2000. – С. 132-139.
140. Ворошнина Л. В. Мир речи и общения : [пособие по развитию речи дошкольников] / Л. В. Ворошнина. – Пермь : "Книжный мир", 2002. – 208 с.
141. Впевнений старт. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку (6-й рік життя). – К., 2010. – 36 с.
142. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Аккад. пед. наук. РСФСР, 1956. – 519 с.
143. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – [5 изд., испр.]. – М. : Лабиринт, 1999. – 351 с.

144. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский / [под ред. В.В. Давыдова]. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
145. Выготский Л. С. Собрание сочинений : [В 6-ти т.] / Лев Семенович Выготский. – Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.
146. Выготский Л. С. Собрание сочинений : [В 6-ти т.] / Лев Семенович Выготский. – Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
147. Выготский Л. С. Собрание сочинений : [В 6-ти т.] / Лев Семенович Выготский. – Т. 6. Научное наследство / Под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.
148. Выготский Л.С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — М., 1987. – 180 с.
149. Выжлецов Г. П. Аксиология культуры / Г. П. Выжлецов. – СПб. : СПбГУ, 1996. – 150 с.
150. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38-45.
151. Габа І. М. Освітнє середовище : соціально-психологічна парадигма / І. М. Габа // Актуальні проблеми психології : [зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 7. Екологічна психологія. – Вип. 22. – С. 27-31.
152. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02. – теорія і методика навчання (українська мова) / Наталія Василівна Гавриш; [наук. консультант Богуш А. М.] ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : РВВ СДПУ, 2002. – 418 с.
153. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення / Н. В. Гавриш. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
154. Гавриш Н. В. Методика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного

віку : [Навч.-метод. посібник] / Н. В. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 132 с.

155. Гавриш Н. В. Калейдоскоп інформаційно-ігрової творчості дітей. Методичні рекомендації щодо використання коректурних таблиць / Н. В. Гавриш, О. Безсонова. – К. : Видавничий дім «Слово», 2012. – 256с., 80 с.

156. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / Илья Романович Гальперин. – Калинин, 1987. – 138 с.

157. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – М., 1969. – Т. 1. – 599 с.

158. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

159. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3-12.

160. Глухов В. П. Основы психолингвистики / В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2005. – 351 с.

161. Гнатенко П. І. Український національний характер / П. І. Гнатенко. – К. : «ДОК-К», 1997. – 116 с.

162. Голобородько Є.П. До питання мовної особистості вчителя й учня початкових класів / Є.П. Голобородько // Педагогічна онтософія: проблеми і перспективи: Науково-педагогічні праці: У 2 т. – Т. 2. Методика викладання української мови. Загальна педагогіка. Педагогіка вищої школи. Педагогічна публіцистика. – Херсон: ВАТ ХМД, 2007. – С. 275 – 281.

163. Головань Микола. Компетенція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду / М. Головань // Вища освіта України. – 2008. – №3. – С. 23-31.

164. Головань Н. А. Особливості монологічного мовлення учнів 1-3 класів : Дис. ... канд. психол. наук / Н. А. Головань. – К., 1972. – 193 с.

165. Головин Б. Н. Введение в языкознание / Б. Н. Головин. – М. : Высшая школа, 1983. – 231 с.

166. Головин Б. Н. Основы культуры речи : [учебное пособие для вузов по специальности : "Русский язык и литература"] / Б. Н. Головин. – М. : Высшая школа, 1988. – 320 с.
167. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників : [навч. метод. посібн. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку "Я у Світі"] / А. М. Гончаренко. – К. : Світич, 2009. – 160 с.
168. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : Методологічні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.
169. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Устимович Гончаренко. – [Видання друге, доповнене й виправлене]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
170. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
171. Горбунова Н. В. Теорія та методика розвитку словника дітей старшого дошкільного віку : дис. ... на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук спец. : 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) / Н.В. Горбунова. – Одеса, 2011. – 506 с.
172. Горбунова Н. В. Дитяча картина світу / Н. В. Горбунова // Гуманітарні науки. – 2006. – № 1. – С. 120–126.
173. Горбунова Н. В. На зустріч із дитинством. Український фольклор як один із компонентів дитячої субкультури / Н. В. Горбунова // Гуманітарні науки. – 2005. – № 2. – С. 168–174.
174. Горбунова Н. В. Технології розвитку словника дітей дошкільного віку : [навчально-методичний посібник] / Н. В. Горбунова. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – 46 с.
175. Горелов И. Н. Основы психолінгвістики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2003. – 304 с.
176. Городилова Г. Г. Обучение речи и технические средства / Г. Г. Городилова. – М. : Русский язык, 1979. – 208 с.

177. Гохлернер М. М. Психологический механизм чувства языка / М. М. Гохлернер, Г. В. Ейгер // Вопросы психологии. — 1983. — № 4. — С. 137-142.
178. Гридин В. Н. К проблеме роли мотивации в порождении речевого высказывания / В. Н. Гридин // Проблемы психолингвистики. — М. : Наука, 1975. — С. 56-63.
179. Грушевський М. Про українську мову і українську школу / М. Грушевський. — К. : Веселка, 1991. — 46 с.
180. Гудзик И.Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / Ирина Филипповна Гудзик. — Черновцы : Издательский дом «Букрек», 2007. — 496 с.
181. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию: [Пер. с немецкого] / В. Гумбольдт / (Под ред. и с предисловием Г.В. Рамишвили). — М. : Прогресс, 1984. — 398 с.
182. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода / В. Гумбольдт // Хрестоматия по истории языкознания XIX-XX вв. / Сост. В. А. Звегинцев. — М. : Учпедгиз, 1956. — С. 68-86.
183. Гумбольдт В. Язык и философия культуры : [пер с нем.] / В. Гумбольдт / Общ. ред. А. В. Гулыги, Т. В. Рамишвили. — М. : Прогресс, 1985. — 456 с.
184. Гура В.В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: автореф. Дис... на соискание ученой степени к. пед. наук; специальность 13.00.01 – теория и история педагогики / В.В. Гура. — Ростов-на-Дону, 1994. — 17 с.
185. Гусейнова В. Н. Обучение профессиональной диалогической речи студентов национальных групп вуза : дис. канд. пед. наук. / В. Н. Гусейнова — М., 1988. — 257 с.
186. Давидова В. Фактори формування національної мовної особистості / Вікторія Давидова // Пам'ять століть. — 1997. — №4. — С. 117-120.

187. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
188. Давыдов В.В. Проблемы развивающегося обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В.Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
189. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М.А.Данилов// Сов. педагогика. – 1961. – № 8. – С. 33–46.
190. Державний стандарт початкової школи : затверджено постановою Кабінету міністрів України від 20 квітня 2011.–№462. [Текст] режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/sh/462-2011-%D0%BF>.
191. Дзюбишина-Мельник Н.Я. Розвиток українського мовлення у дошкільників : Програма-довідник для дошкільних закладів з українським мовним режимом [методичні рекомендації] / Н.Я. Дзюбишина-Мельник. – К. : «Освіта», 1991. – 96 с.
192. Дискурс іноземномовної комунікації : [колективна монографія]. – Львів : Вид-во Львівського національного університету імені І. Франка, 2001. – 495 с.
193. Дитина : Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту : О. В. Огневюк, К. І. Волинець; наук. кер. програмою : О. В. Проскура, Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна; авт. кол. : Г. В. Беленька, Е. В. Белкіна, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білоskalенко, С. А. Васильєва, М. С. Вашуленко [та ін.] / Мін. осв. і наук., мол. та спорту України; Головн. упр. осв. і наук. викон. орг. Київміськради (КМДА), Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – 3-є вид., доопр. та доп. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.
194. Дитина в дошкільні роки : комплексна додаткова освітня програма / [автор. колектив] ; (науковий керівник К. Л. Крутій). – Запоріжжя : ТОВ "ЛПС" ЛТД, 2011. – 188 с.
195. Дитяча ігротека для дошкільників 5-6 років / Упоряд. Т.М.Маценко, Н.О.Мазун. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – 288 с. – (Серія «Впевнений

старт»).

196. Дороз В. Ф. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови : [монографія] / В. Ф. Дороз. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 456 с.
197. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации : Проблемы семиосоциопсихологии / Тамара Моисеевна Дридзе / (Отв.ред. И. Т. Левыкин). – М. : Наука, 1984. – 268 с.
198. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология : [учеб. пособие для факультета журналистики и филологических факультетов университетов] / Тамара Моисеевна Дридзе / (Под ред. проф. А. А. Леонтьева. – М. : Высшая школа, 1980. – 224 с.
199. Дуранов М. Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней : [монография] / М. Е. Дуранов. – Челябинск ЧГАКИ, 2002. – 276 с.
200. Дымарский М. Я. Текст – дискурс – художественный текст / М. Я. Дымарский // Текст как объект многоаспектного исследования : Научно-методологический семинар «TEXTUS». – СПб.; Ставрополь, 1998. – Вып. 3. – Ч. 1. – С. 18-26.
201. Д'юї Дж. Демократія і освіта / Дж. Д'юї; пер. з англ. І. Босак, М. Олійник, Г. Пехник. – Львів : Літопис, 2003. – 294 с.
202. Дьяченко О. М., Веракса Н.Е. Элементы «карнавальной культуры» в развитии ребенка-дошкольника / О. М. Дьяченко, Н. Е. Веракса // Вопросы психологии. – 1994. – №2. – С. 77-86.
203. Ейгер Г. В. Язык и личность : [учеб. пос.] / Г. В. Ейгер, И. А. Рапопорт. – Харьков : ХГУ, 1991. – 83 с.
204. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; (головний ред. В. Г. Кремень). – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
205. Ерофеева Т.И. Экспрессия в детской речи (на материале речи детей 2-5 лет) / Т. И. Ерофеева, Н. Ю. Семенченко / Детская речь и пути ее совершенствования. – Свердловск, 1989. – С. 4-12.
206. Єрмоленко С. Я. Навчально-виховна концепція вивчення української

(державної) мови / С. Я. Єрмоленко, Л. І. Мацько // Початкова школа, 1995. – №1. – С 33-37.

207. Жаринова Е. С. Связная устная речь младших школьников / Е. С. Жаринова / Речевое развитие младших школьников. – М. : Просвещение, 1970. – 222 с.

208. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

209. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Николай Иванович Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 158 с.

210. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество : Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике : Избр. тр. / Н. И. Жинкин. – М. : Лабиринт, 1998. – 366 с.

211. Жинкин Н. М. Психологические основы развития речи / Н. М. Жинкин. – М. : Просвещение, 1966. – С. 14-16.

212. Жинкин Н.И. Психологические основы развития мышления и речи / Н. И. Жинкин // Русский язык в школе. – 1985. – №1. – С. 47-54.

213. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растенников. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.

214. Журова Л. Е. Обучение грамоте в детском саду / Л. Е. Журова. – [2-е изд.]. – М. : Педагогика, 1978. – 152 с.

215. Забавников Б. Н. К проблеме структурирования речевого акта (речевого действия) / Б. Н. Забавников // Вопросы языкознания. – №6. – 1984. – С. 119-124.

216. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – С. 7–47.

217. Закирьянов К. З. Обучение речевой деятельности на русском языке в башкирской школе : [учеб. пособие] / К. З. Закирьянов. – Уфа : Изд. Баш. ун-та., 1986. – 84 с.

218. Закон України про дошкільну освіту. – К. : Редакція журналу «Дошкільне виховання», 2001. – 33 с.

219. Залевская А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М., 2000. – 382 с.
220. Залевская А. А. Национально-культурная специфика картины мира и различные подходы к ее исследованию / А. А. Залевская // Языковое сознание и образ мира : Сб. ст. / Отв. ред. Н. В. Уфимцева. – М., 2000. – С. 39-54.
221. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст / Избр. тр. / А. А. Залевская. – М. : Гозис, 2005. – 543 с.
222. Запесоцкий А. С. Образование : философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М. : Наука, 2002. – 456 с.
223. Запорожец А. В. Об эмоциях и их развитии у ребенка. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – 216 с.
224. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения / А. В. Запорожец // Избранные психологические труды в 2 т. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 320 с.
225. Зарубина Н. Д. Текст : лингвистический и методический аспекты / Н. Д. Зарубина. – М. : Русский язык, 1981. – 113 с.
226. Засекіна Лариса. Мовна особистість в сучасному соціальному просторі : Електронний ресурс : [режим доступу] <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=76&c=1839>
227. Здравомыслов А. П. Потребности, интересы, ценности / А. П. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 223 с.
228. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 23-30.
229. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер, Т. М. Романцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 16-21.
230. Зернецкий П. В. Четырехмерное пространство речевой деятельности / П. В. Зернецкий // Язык, дискурс и личность : межвуз. сб. науч. трудов / (Редкол. : И. П. Сусов и др.). – Тверь : Тверской гос. ун-т, 1990. – С. 60-68.

231. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому языку / И. А. Зимняя // Русский язык за рубежом. – 1985. – № 5. – С. 41- 42.
232. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2002. – 384 с.
233. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
234. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М : Просвещение, 1991. – 222 с.
235. Зимняя И. А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления / И. А. Зимняя, И. И. Китросская, К. А. Мичурина // Общая методика обучения ИЯ : [хрестоматия] / (Сост. А.А. Леонтьев). – М. : Рус. яз., 1991. – С. 142-152.
236. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 18-21.
237. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
238. Зимильдинова А. О. Особливості розвитку зв'язного мовлення шестирічок / А. О. Зимильдинова // Початкова школа. – 1988. – №2. – С.36-39.
239. Зинченко В. П. Методологические вопросы психологии / В. П. Зинченко, С. Д. Смирнов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 165 с.
240. Зинченко В. П. От генезиса ощущений к образу мира / В. П. Зинченко // А. Н. Леонтьев и современная психология : Сб. статей памяти А. Н. Леонтьева. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – С. 140-143.
241. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – М. : Эдиториал УРСС, 2001.– 368с.
242. Зрожевская А. А. Формирование связной описательной речи в средней группе детского сада : Дис....канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Алла Акимовна Зрожевская. – М., 1986. – 184 с.

243. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : [учеб.-метод. пособие] / Д. А. Иванов. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

244. Иванова А. Е. Языковая компетентность испытуемых в психологическом эксперименте / А. Е. Иванова // Язык и личность / (Под ред. Д. Н. Шмелёва). – М. : Наука, 1989. – С. 127-131.

245. Иконникова С. Н. Защитный пояс культуры и стратегия отношения к детству / С. Н. Иконникова // Дети и старики как группы риска : миссия социальной работы в обществе переходного типа : Сб. ст. и матер. Междунар. конф. (15 – 17 мая 2000). – Самара, 2001. – С. 15 – 21.

246. Илларионова Л. П. Духовно-нравственная культура учителя : сущность, содержание, структура : [монография] / Л. П. Илларионова. – М. : Прометей, 2001. – 216 с.

247. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

248. Ильюк Б. А. Роль речевых способностей в общении / Б. А. Ильюк // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1973. – С. 71-72.

249. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе : [учебное пособие для студентов пед. вузов] / Н. А. Ипполитова. – М. : Флинта-Наука, 1998. – 176 с.

250. Истомина З. М. Влияние словесного образца и наглядного материала на развитие речи ребенка дошкольника / З. М. Истомина. – М. : Известие АПН РСФСР, 1956. – Вып. 81. – С. 139-168.

251. Кабанов П. Г. Проблема методологической культуры в философии и педагогике. – [Электронный текст] // [http : www.asf.ru/Publ/monogr /glaval1_1.html](http://www.asf.ru/Publ/monogr/glaval1_1.html).

252. Кабардов М. К. Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности / М. К. Кабардов // Способности и склонности / Под ред. Голубевой Э.А. – М. : Педагогика, 1989. – С. 103-128.

253. Кабардов М. К. Межполушарная асимметрия и вербальные и невербальные компоненты познавательных способностей / М. К. Кабардов, М. А. Матова // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 106-115.
254. Каган М. С. Мир общения : проблема межсубъектных отношений / Моисей Самойлович Каган. — М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
255. Каган М. С. О духовном (опыт категориального анализа) / М. С. Каган // Вопросы философии. – 1985. – № 9. – С. 91-95.
256. Каган М. С. Проблема "Запад-Восток" в культуроведении : Взаимодействие художественных культур / М. С. Каган. – М. : Наука, Издательская фирма «Восточная литература», 1994. — 106 с.
257. Каган М. С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петроспект», 1996. – Ч. 1. – 416 с.
258. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / Моисей Самойлович Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
259. Калмикова Л. О. Комунікативний підхід до розвитку мовлення / Л. О. Калмикова // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 51-55.
260. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : [монографія] / Лариса Олександрівна Калмикова. – К. : Фенікс, 2008. – 497 с.
261. Калмикова Л. О. Розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку : діагностико-розвивальна програма [монографія] / Лариса Олександрівна Калмикова. – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2010. – 212 с.
262. Калмикова Л. Теоретичні основи і шляхи вдосконалення методики мовленнєвої підготовки дітей до школи / Л. Калмикова // Початкова школа. – 2000. – №12. – С. 69-73; 2001. – №1. – С. 81-84.
263. Карасик В. И. Культурные доминанты в языке / В. И. Карасик // Языковая личность : культурные концепты. – Волгоград-Архангельск : Перемена, 1996. – С. 3-16.
264. Караулов Ю. Н. «Четыре кита» современной лингвистики, или о предпосылках включения «языковой личности» в объект науки о языке / Ю. Н.

Караулов // Соотношение частнонаучных методов и методологии в филологической науке. – М. : Наука, 1986. – С. 45-46.

265. Караулов Ю. Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности / Ю. Н. Караулов // Научные направления и новые направления в преподавании русского языка и литературы. Доклады советской делегации. Шестой Международный Конгресс преподавателей русского языка и литературы. – М., 1986. – С. 105-126.

266. Караулов Ю. Н. Что же такое "языковая личность"? [Текст] / Ю.Н. Караулов // Этническое и языковое самосознание: материалы конференции (Москва, 13-15 декабря 1995 г.). – М., 1995. – С. 63-65.

267. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – [Изд. 2-е, стереотипное]. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.

268. Караулов Ю. Н. Языковая личность и национальный характер / Юрий Николаевич Караулов // Язык и культура. Хрестоматия по спецкурсу для студентов-филологов / (Под ред. проф. А. Г. Саяховой) / Издание Башкирского университета. – Уфа, 2000. – С. 114-126.

269. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть / Ю. Н. Караулов. – М. : ИРЯ РАН, 1999. – 180 с.

270. Кіліченко Л. М. Українська дитяча література / Л. М. Кіліченко. – К. : Вища школа, 1988. – 264 с.

271. Климов Е. А. Основы психологии : [уч. для вузов] / Евгений Александрович Климов. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 462 с.

272. Клобукова Л. П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики / Л. П. Клобукова // Язык. Сознание. Коммуникация. – М., 1997. – Вып. 1. – С. 27-36.

273. Клюев Е. В. Речевая коммуникация : [учеб. пособие для ун-тов] / Е. В. Клюев. – М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 320 с.

274. Кобозева И. М. «Теория речевых актов» как один из вариантов теории речевой деятельности / И. М. Кобозева // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1986. – Вып. 17. – С.7-21.

275. Ковальчук В. В. Основи наукових досліджень : [навчальний посібник] / В. В. Ковальчук, Л. М. Моїсєєв. – [4-те видання, перероб. і допов.]. – К. : ВД «Професіонал», 2007. – 240 с.

276. Ковшиков В. А. Психолінгвістика. Теорія речової діяльності / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 318 с.

277. Коган В. З. Понятие «активность личности» как категория социальной психологии / В. З. Коган // Некоторые проблемы личности : сб. аспирантских работ. – М., 1971. – С. 131-145.

278. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике / Галина Михайловна Коджаспирова, Алексей Юрьевич Коджаспиров. – Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

279. Колесникова Т. М. Опора на языковое чутье при обучении русскому языку в начальных классах : автореф. диссертации на соискание научной степени к-та пед. наук / спец. : 13.00.02 – теория и методика обучения русскому языку / Татьяна Михайловна Колесникова. – М., 1999.

280. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Геннадий Владимирович Колшанский. – [Изд. 3-е.] – М. : Издательство ЛКИ, 2007. – 176 с.

281. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Геннадий Владимирович Колшанский / (Отв. ред. А. М. Шахнарович) / Предисл. С. И. Мельник и А. М. Шахнаровича. – [Изд. 3-е, стереотип.]. – М. : КомКнига, 2006. – 128 с.

282. Комарова Т. С. Дошкольный возраст : проблемы развития художественно-творческих способностей / Т. С. Комарова // Дошкольное воспитание. – 1998. – №10. – С. 65-68.

283. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов / Н. Г. Комлев. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1308 с.

284. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та укр. перспективи : бібліотека з освітньої політики / О. В. Овчарук (заг. ред.). – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
285. Кон И. С. Ребёнок и общество / И. С. Кон. – М., 1988. – С. 125-140.
286. Кононенко В. І. Національно-культурний компонент у системі формування сучасної мовної особистості / В. І. Кононенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. – Зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. 2. – Харків : «ОВС», 2002. – 416 с.
287. Кононенко В. І. Українська етнолінгводидактика / В. І. Кононенко. – Івано-Франківськ, 1995. – 57 с.
288. Кононенко В. І. Українська лінгвокультурологія : [навч. посібн.] / В. І. Кононенко. – К. : Вища шк., 2008. – 327 с.
289. Кононко О. Л. Особистісно орієнтована модель дошкільної освіти : суть та стратегія впровадження у практику / О. Л. Кононко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. – Зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. 1. – Харків : «ОВС», 2002. – 640 с. – С.134-147.
290. Концепція мовної освіти (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу : www.mon.gov.ua/gr/obg/2010/proekt_271210.doc.
291. Концепція навчання державної мови в школах України / Біляєв О. М., Скуратівський Л., Симоненкова Л., Шелехова Г. // Методика. Досвід. Проблеми. – 1996. – №2. – С.16-21.
292. Копиленко О. М. Текст как продукт речемыслительной деятельности / О. М. Копиленко // Исследование речемыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – Вып. 3. – С. 129-133.
293. Корнєв М. Н. Соціальна психологія : [підручник] / М. Н. Корнєв, А. Б. Коваленко. – К., 1995. – 304 с.

294. Короткова Э. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию / Э. П. Короткова. – [Изд. 2-е испр. и доп.]. – М. : Просвещение, 1982. – 128 с.
295. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка как иностранного / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – [3-е изд.]. – М. : Русский язык, 1984. – 160 с.
296. Костомаров В. Г. Прецедентный текст как редуцированный дискурс / В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова // Язык как творчество. Сб. статей к 70-летию В. П. Григорьева. – М. : «ИРЯ РАН», 1996. – 365 с.
297. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
298. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л. Н. Проколієнко; (Зіст. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, А. Т. Губко, О. В. Проскура). – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
299. Котик Т.М. Українська дошкільна лінгводидактика : історія, здобутки, перспективи / Тетяна Миколаївна Котик. – Одеса : СВД М.П.Черкасов, 2004. – 296 с.
300. Кочеткова Т. В. К проблеме изучения языковой личности / Т. В. Кочеткова // Межкультурная коммуникация : к проблеме формирования толерантной языковой личности в системе вузовского и школьного лингвистического образования : материалы всеросс. научно-практ. конф. – Ч.1. – Уфа : Издание Башкирского университета, 2001. – С.177-180.
301. Кочерган М.П. Загальне мовознавство / М.П.Кочерган. – К. : Академия, 1999. – 288 с.
302. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.
303. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации : [курс лекций] / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.

304. Красных В.В. «Свой» среди «чужих» : миф или реальность? / В.В.Красных. - М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. - 375 с.
305. Краткая философская энциклопедия. – М. : Издат. группа «Прогресс» - «Энциклопедия», 1994. – 576 с.
306. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – М., 1996. – 565 с.
307. Крафт Б. Реализация инструктивного диалога шестилетними дошкольниками / Б. Крафт // Психолингвистика. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1984. – С. 260–282.
308. Кремень В. Г. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет / В. Г. Кремень // Рідна школа. – 1998. – № 11. – С. 53–57.
309. Крутецкий В. А. Проблема формирования и развития способностей / В. А. Крутецкий // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 6.
310. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: [монографія]: у 2-х ч. / К. Л. Крутій. – Частина перша. Концепції, проектування, технології створення. – Запоріжжя: ТОВ "ЛПС" ЛТД, 2009. – 320 с.
311. Крутій К. Л. Розвиваймо у дитини мовлення, інтелект, здібності / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛПС. Лтд, 1999. – 60 с.
312. Крутій К. Технологія діяльнісного підходу до навчання мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку / Катерина Крутій // Дошкільна освіта. – 2005. – № 4 (10). – С. 35–47.
313. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности / Елена Самойловна Кубрякова / (Отв. ред. Б. А. Серебренников). – [изд. 2-е.] – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 160 с.
314. Кубрякова Е. С. Человеческий фактор в языке : Язык и порождение речи / Кубрякова Е. С., Шахнарович А. М., Сахарный Л. В. // АН СССР. Ин-т языкознания / Отв. ред. Е. С. Кубрякова. – М. : Наука, 1991. – 239 с.
315. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике / Е. С. Кубрякова // Дискурс, речь, речевая деятельность : функциональные и структурные аспекты : Сб.обзоров / РАН

ИНИОН, Центр гуманитарного научно-информационного исследования. Отдел языкознания; (Редкол. : Ромашко С. А., отв.ред. и др.). – М., 2000. – С. 7-26.

316. Кудрявцев В.Т. Проблема саморазвития детской речи : теоретико-методологический аспект / В.Т.Кудрявцев // Проблемы изучения речи дошкольника : Сб. научн. трудов / Под ред.. О.С.Ушаковой. – М. : Изд-во РАО, 1994. – С.109-118.

317. Кудрявцев В. Т. Развитое детство и развивающееся образование : культурно-исторический подход / В. Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 4. – С. 39-45.

318. Кудрявцев В. Т. Ещё раз о природе детской субкультуры / В. Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3-4. – С. 23-27.

319. Кузина Н. И. Формирование объяснительной связной речи у детей старшего дошкольного возраста / Н. И. Кузина. – М. : Просвещение, 1975. – 19 с.

320. Кузьмина Н. В. Особенности коммуникативной деятельности педагога / Н. В. Кузьмина // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. – Л., 1973. – С. 86-87.

321. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способности учащихся / Н. В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 20-26.

322. Кукуленко-Лук'янець І. В. Особистісно-креативний підхід у навчанні іноземної мови : [навчально-метод. посібн.] / І. В. Кукуленко-Лук'янець. – Черкаси : Видавець Ю. А. Чабаненко, 2004. – 210 с.

323. Куликов Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов / Л. В. Куликов. – СПб. : Издательство "Питер", 2000. – 480 с.

324. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий : [учеб.-практич. пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов, и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК] / Сергей Владимирович Кульневич. – Ростов-н/Д. : Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.

325. Культурология : Очерки теорий культуры. / Под общ. ред. М. М. Князевой. – М., 1994. – 172 с.
326. Кухаренко В. А. Интерпретация текста : [учебное пособие для студентов] / В. А. Кухаренко. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.
327. Ладыженская Т. А. Живое слово. Устная речь как средство и предмет обучения / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
328. Лазурский А. Ф. К учению о психической активности. Новые экспериментальные данные / А. Ф. Лазурский. – М., 1916. – 278 с.
329. Ламонт К. Иллюзия бессмертия / К. Ламонт. – М., 1984. – С. 100.
330. Ласунова С.В. Розвиток описового мовлення старших дошкільників засобами української народної іграшки: Дис... на здобуття наукового ступеня к-та пед. наук / спеціальність 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова) / Ласунова Світлана Валеріївна. – Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського. – Одеса, 2000. – 195 с.
331. Лебедев А. В. Личность и ее свойства : [уч. пособ.] / А. В. Лебедев. – СПб. : СПбГУНиПТ, 2001. – 212 с.
332. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия : [Избр. тр.] / Н. С. Лейтес. – М. : Моск. психол. соц. ин-та; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. – 464 с.
333. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтес. – М. : Знание, 1984. – 79 с.
334. Лексикон младшего школьника (Характеристика лексического компонента языковой компетенции) / И. Г. Овчинникова, Н. И. Вереснева, Л. А. Дубровская, Е. Б. Пенягина. – Пермь, 2000. – 312 с.
335. Леонович Е. Н. Система дидактических условий формирования речемыслительной деятельности на основе моделирования процесса усвоения родного языка : дис. ... докт. пед. наук. спец. : 13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования / Евгений Николаевич Леонович. – М., 2000. – 339 с.

336. Леонтьев А. А. Внеязыковая обусловленность речевого акта и некоторые вопросы обучения иностранным языкам / А.А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1968. – №2. – С. 29-35.
337. Леонтьев А. А. Признаки связности и цельности текста / А. А. Леонтьев // Лингвистика текста : Сб. науч. трудов МГПИИЯ. – М., 1976. – Вып. 103. – С. 168-172.
338. Леонтьев А. А. Психология общения / Алексей Алексеевич Леонтьев. – Тарту, 1974. – 218 с.
339. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи / А. А. Леонтьев // Общее языкознание. – М. : Наука, 1970. – С. 314-369.
340. Леонтьев А. А. Эвристический принцип в порождении, восприятии и формировании речи / А. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1974. – №5. – С. 53-62.
341. Леонтьев А. А. Язык и разум человека / А. А. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1965. – 128 с.
342. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : [Изб. психол.тр.] / А. А. Леонтьев. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 447 с.
343. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
344. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл; СПб. : Лань, 2003. – 287 с.
345. Леонтьев А. А. Понятие текста в современной лингвистике и психологии / А. А. Леонтьев // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / Под ред. Ю.А. Жлуктенко и А.А. Листьева. – К. : Вища школа, 1979. – С. 7-18.
346. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождения речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1969. – 306 с.
347. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. :Наука, 1974. – 387 с.

348. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : [в 2-х т.] / Алексей Николаевич Леонтьев. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1983. – 392 с.
349. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
350. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие : опыт многомерные реконструкции / Д. А. Леонтьев // Философские науки. – 1996. – №4. – С. 15 – 26.
351. Лепская Н.И. Детская речь в свете теории коммуникации / Н. И. Лепская // Вопросы языкознания. – 1994. – №2. – С. 23-26.
352. Леушина А. М. О роли и значении пересказа в развитии речи дошкольника / А. М. Леушина. – М. : Просвещение, 1978. – 142 с.
353. Лещак О. Языковая деятельность. Основы функциональной методологии лингвистики / Олег Лещак. – Тернополь : «Підручники і посібники», 1996. – 445 с.
354. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.
355. Лисина М. И. Проблема онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 214 с.
356. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – №4. – С. 97-101.
357. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Известия А.Н. (Серия лит. и языка). – 1993. – №1. – С. 63-71.
358. Личностно ориентированный подход в работе педагога : разработка и использование / Под ред. Е.Н. Степанова. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 128 с.
359. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти : світовий досвід / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2003. – С. 108–116.
360. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1999. – 350 с.

361. Лосева Л. М. Как строится текст : [пособие для учителей] / Л. М. Лосева / Под ред. Г. Я. Солганика. – М. : Просвещение, 1980. – 96 с.
362. Лотман Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – М. : Искусство, 1970. – 348 с.
363. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. – №2 (63). – 2009. – С.13-25.
364. Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы / А. Р. Лурия // Нейропсихологический анализ сознательной деятельности. – М. : Педагогика, 1970. – Т. 2. – 496 с.
365. Лурия А. Р. Письмо и речь : Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2002. – 346 с.
366. Лурия А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка / А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. – М., 1956. – 213 с.
367. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия (Под ред. Е. Д. Хомской). – [2-е изд.]. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
368. Луцан Н. І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності : дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук : 13.00.02 / Надія Іванівна Луцан. – Одеса, 2005. – 466 с.
369. Луцан Н. І. Збагачення лексики школярів шестиліток засобами народних ігор / Н. І. Луцан // Початкова школа. – 1996. – № 7. – С. 2–14.
370. Лучкіна Л. В. Мовна й мовленнєва підготовка майбутніх учителів технічних дисциплін у світлі теорії мовленнєвої діяльності / Л. В. Лучкіна // Педагогіка і психологія. – 1999. – №4. – С.112-116.
371. Львов М. Р. Некоторые особенности речи детей, поступающих в 1 класс / М. Р. Львов // Начальная школа. – 1972. – №8. – С. 77-84.
372. Львов М. Р. Основы теории речи : [учеб. пособие для студентов пед. вузов] / М. Р. Львов. – М. : Academia, 2000. – 247 с.

373. Львов М. Р. Развитие языкового чутья и опора на него и обучение родному языку [Текст] / М. Р. Львов // Русская словесность. – 2003. – № 1. – С. 41-46.
374. Львов М. Р. Риторика. Культура речи / М. Р. Львов. – М. : Академия, 2002. – с. 75.
375. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка : [пособие для студентов педвузов и колледжей] / М. Р. Львов. – М., 1999.
376. Люблінська Г. О. Дитяча психологія / Ганна Олександрівна Люблінська. – К. : Вища школа, 1974. – 355 с.
377. Макаров М. Р. Основы теории дискурса / М. Р. Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 280 с.
378. Манакин В. Н. Сопоставительная лексикология / В. Н. Манакин. – К., 2004. – 290 с.
379. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1974. – 240 с.
380. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. — 192 с.
381. Маркович Д. Ж. Социальная экология : [кн. для учителя] / Д. Ж. Маркович; [пер. с серб.-хорв. О. И. Долгой]. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
382. Маслова В. А. Лингвокультурология : [учебное пособие для студ. высш. уч. завед.] / В. А. Маслова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. — 297 с.
383. Маслова В. А. Текст и отраженная в нем культура народа / В. А. Маслова // Язык и культура : материалы первой междунар. конф. – К., 1992. – С.82.
384. Матюшкин И. С. Развитие творческой активности школьников / А. М. Матюшкин, И. С. Аверина и Г. Д. Чистякова / под ред. : А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1991. – 156 с.

385. Мацько Л. І. Українська мова : формування національної свідомості / Л. І. Мацько // Педагогіка і психологія. – №1. – 1996. – С. 67-70.
386. Мацько Л. І., О.М.Семенов. Концептуальні засади навчання української мови у старшій школі (профіль – українська філологія) / Л. І. Мацько, О. М. Семенов // У кн. Педагогічна і психологічна науки в Україні. – Т. 2 Дидактика, методика, інформаційні технології. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С.188-198.
387. Мацько Любов. Українська мова в освітньому просторі : [навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»] Л. Мацько. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
388. Мацько Л. І., Сидоренко О.М. Українська мова : [посібник] / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко. – К. : Либідь, 1995. – 432 с.
389. Мельникова А. А. Язык и национальный характер. Взаимосвязь структуры языка и ментальности / А. А. Мельникова. – СПб.: Речь, 2003. – 320 с.
390. Менг К. Онтогенез речевого общения / К. Менг // В кн. : Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду. – М. : АПН СССР, 1981. – С. 55-62.
391. Менг К. Коммуникативно-речевая деятельность старших дошкольников в ситуативной обусловленности (компоненты и градации) / К. Менг // Психолінгвістика : Сб. ст. – М. : «Прогресс», 1984. – С. 241–259.
392. Методика навчання рідної мови в середніх освітніх закладах / За ред. М. П. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 264 с.
393. Методика навчання української мови в початковій школі : [Навч-метод. посібн. для студентів вищ. навч. закладів] / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
394. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за ред. М. І. Пентилюк : М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна, З. П. Бакум, М. М. Барахтян, І. В. Гайдаєнко,

А. Г. Галетова, Т. В. Коршун, А. В. Нікітіна, Т. Г. Окуневич, О. М. Решетилова. – К. :Ленвіт, 2004. – 400с.

395. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. – М., 1988. – 429 с.

396. Микляева Н. В. Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста. Логопедическое обследование : [метод. пособие] / Наталья Викторовна Микляева. – [2-е изд.] – М. : Айрис-пресс, 2007. – 96 с.

397. Михальская А. К. Основы риторики / А. К. Михальская // Психолінгвістика в очерках и извлечениях : [хрестоматия] / Авт.-сост. В. К. Радзиховская, А. П. Кирьянов, Г. А. Пекишева; / Под. общ. ред. В. К. Радзиховской. – М. : Академия, 2003. – С. 435-446.

398. Михальська С. А. Чинники та критерії комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника / С. А. Михальська // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Вип. 9. – С. 115.

399. Мурзин Л. Н. Текст и его восприятие / Л. Н. Мурзин, А. С. Штерн. – Свердловск : Изд. Уральского унив., 1991. – 171 с.

400. Мурзин Л. Н. О суггестивно-магической функции языка / Л. Н. Мурзин //Фактическое поле языка : Памяти проф. Л. Н. Мурзина. – Пермь, 1998. – С. 108-114.

401. Мухамеджанова Н.М. Ценностные ориентации личности как результат приобщения к культуре / Электронный ресурс [режим доступа] : http://bank.orenipk.ru/Text/t13_204.htm

402. Мучник Б. С. Человек и текст / Б. С. Мучник. – М. : Книга, 1985. — 252 с.

403. Мясищев В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды / В. Н. Мясищев / Под ред. А. А. Бодалева (Вступ. статья А. А. Бодалева). – М. : Изд-во Института практической психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.

404. Найн А. Я. Педагогические инновации и научный эксперимент / А. Я. Найн // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 9 -14.

405. 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.
406. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ століття. – К. : Видавництво «Шкільний світ», 2001. – 16 с.
407. Національна стратегія розвитку освіти України на 2012 – 2021 роки.
408. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети / Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович. – М. : Наука, 1981. – 111 с.
409. Нечаев В.Я. Социология образования / В. Я. Нечаев. – М. : Изд-во МГУ, 1992. – 198 с.
410. Нечаева О. А. Функционально-смысловые типы речи / О. А. Нечаева. – Улан-Уде, 1974. – 121 с.
411. Нецименко Г. П. Язык и культура в истории этноса / Г. П. Нецименко // Язык-культура-этнос / С. А. Арутюнов, А. Р. Багдасаров, Н. В. Белоусов и др. – М. : Наука, 1994. – С. 27-39; 88 - 99.
412. Никитина Е.С. Устная народная культура и языковое сознание. – М., 2000. – С. 34.
413. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
414. Новий тлумачний словник української мови : [у чотирьох томах] / Укладачі : В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Видавництво «Аконіт», 1999. – Т.3. – 927 с.
415. Новий тлумачний словник української мови : [у чотирьох томах] / Укладачі : В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 1999. – Т. 4. – 926 с.
416. Новик И. Б. О моделировании сложных систем / И. Б. Новик. – М. : Мысль, 1965. – 335 с.
417. Новиков А. Образование и экономика : кто кому поможет / А. Новиков // Народное образование. – 2002. – № 3. – С. 10-19.
418. Овсяннико-Куликовский Д. М. Вопросы психологии творчества / Д. М. Овсяннико-Куликовский. – СПб., 1902. – 570 с.

419. Овчинникова И.Г., Вереснева Н.И., Дубровская Л.А., Пенягина Е.Б. Лексикон младшего школьника (Характеристика лексического компонента языковой компетенции). - Пермь, 2000. - 312 с.

420. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки : рідномовний Катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства : факс. вид. 1936 р. / Іван Огієнко. – К. : Обереги, 1994. – 72 с. – (Б-ка рідної мови).

421. Огієнко І. І. Українська культура / І. І. Огієнко. – К. : Абрис, 1991. – 277 с.

422. Олпорт Гордон В. Личность в психологии / Олпорт Гордон В. – М. : Ювента, 1998. – 345 с.

423. Олпорт Гордон В. Становление личности : [избранные труды] / Олпорт Гордон В. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.

424. Онкович Г. В. Українознавство і лінгводидактика : [навчальний посібник] / Г. В. Онкович. – К. : Логос, 1997. – 108 с.

425. Опарина Е. О. Язык – текст – культура / Е. О. Опарина // Дискурс, речь, речевая деятельность : функциональные и структурные аспекты : Сб. обзоров / РАН ИНИОН, Центр гуманитарного научно-информационного исследования. Отдел языкознания; Редкол. : Ромашко С. А., отв. ред. и др. – М., 2000. – С. 152-170.

426. Орланова Н. П. Складання казок дітьми старшого дошкільного віку / Н. П. Орланова. – К. : Радянська школа, 1974. – 126 с.

427. Освітні технології : [навч.-метод. посібн.] / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. / За заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

428. Павлов И.П. Полное собрание сочинений / И.П.Павлов. – М., 1949. – Т. 3. – 476 с

429. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості : Дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. н. : спец. 13.00.02

– теорія і методика навчання української мови / Лариса Максимівна Паламар. – К. : Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1997. – 361 с.

430. Панфилов В. З. Философские проблемы языкознания / В. З. Панфилов. – М., 1977.

431. Панфілов М. П. Національна мова у структурі моно концепту національної культури / М. П. Панфілов // Язык и культура. – Вып. 3, Т.2 «Культурологический компонент языка». – К. : Издательский дом Дмитрия Бураго, 2001. – С. 158-163.

432. Пассов Е. И. Диалог культур : социальный и образовательный аспекты / Е. И. Пассов // Мир русского слова. – 2001. – № 2. – С. 54-59.

433. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

434. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М., 1977. – 216 с.

435. Пассов Е.И. Коммуникативные упражнения: Пособие для преподавателей. – М.;Л.: Просвещение, 1967. – 99 с.

436. Педагогика : [учебное пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей] / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Пед. об-во России, 2004. – 608 с.

437. Педагогика : Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : «Современное слово», 2005. – 720 с.

438. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.

439. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : [збірник статей] / М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.

440. Пентилюк М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 3. – С. 8-10.

441. Пентилюк М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – №8. – С.5-9.
442. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Издательство МГУ, 1989. – 216 с.
443. Петровский А. В. Быть личностью / А. В. Петровский. – М. : Педагогика, 1990. – 112 с.
444. Петровский А. В. Личность в психологии : парадигма субъективности / А. В. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
445. Петровский А. В. Личность. Введение в психологию / А. В. Петровский / Под общ. ред. проф. А. В. Петровского. – М. : Академия, 1996. – 496 с.
446. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
447. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології / О. М. Пехота // Наукові праці МФ НаУКМА. – Миколаїв. – 2000. – Т. VII. – С. 26-28.
448. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М., 1997. – 250 с.
449. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов / Сост. Г. С. Савенок. – М. : Педагогика, 1985. – 496 с.
450. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : [навч. посібник] / За ред. А. І. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.
451. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника / Тамара Піроженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 152 с.
452. Піроженко Т. О. Мовленнєве зростання дошкільника : [науково-методичний посібник] / Т.О. Піроженко. – К. : Грайлик, 1999. – 38 с.
453. Платонов К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – С. 125-174.

454. Платонов К. К. Личностный подход как принцип психологии / К. К. Платонов // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – 376 с. – С. 190-218.
455. Платонов К. К. О системе психологии / Константин Константинович Платонов. – М. : Мысль, 1972. – 216 с.
456. Платонов К. К. Структура и развитие личности / Константин Константинович Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.
457. Плигин А. А. Личностно-ориентированное образование : история и практика : [монография] / А. А. Плигин. – М. : «КСП+», 2003. – 432 с.
458. Подготовка детей к школе в детском саду / Под ред. Ф. А. Сохина и Т. В. Тарунтаевой. – М. : Педагогика, 1977. – 160 с.
459. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : Социально-философское исследование / Сергей Иванович Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
460. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / О. І. Пометун. – К. : К.І.С., 2004. – С. 16-33.
461. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності : погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкіль. обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18.
462. Постовалова В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека / В.И.Постовалова // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б. А. Серебрянников, Е. С. Кубрякова, В. И. Постовалова и др. – М. : Наука, 1988. – С. 8-69.
463. Потапенко С. І. Мовна особистість у просторі недійного дискурсу (досвід лінгвокогнітивного аналізу) : [монографія] / Сергій Іванович Потапенко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – 360 с.
464. Потебня А. А. Из лекций по теории словесности / А. А. Потебня. – Х., 1894. – 162 с.
465. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – К. : СИНТО, 1993. – 191 с.

466. Потебня А. А. Слово и миф / А. А. Потебня. – М., 1989. – 200 с.
467. Придумай слово : Речевые игры и упражнения для дошкольников : Кн. Для воспитателей дет.сада и родителей / О.С.Ушакова, А.Г.Арушанова, Е.М.Струнина и др.; Под ред.. О.С.Ушаковой. – М. : Просвещение : Учеб.лит., 1996. – 192 с.
468. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О.І.Білан, Л.М.Возна, О.Л.Максименко та ін.. . – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 264 с.
469. Пролеєв С. В. Національний характер і українське буття / С. В. Пролеєв, В. В. Шамрай // Феномен української культури : методологічні засади осмислення : Зб. наук. пр. – К. : Фенікс, 1996. – С. 133-159.
470. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Юрий Евгеньевич Прохоров. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 224 с.
471. Психология : [Учебник]. – М. : «Проспект», 1999. -584 с.
472. Пушкин А. А. Способ организации дискурса и типология языковых личностей / А. А. Пушкин / Язык, дискурс и личность : межвуз. сб. науч. трудов / Редкол. : И. П. Сусов и др. – Тверь : Тверской гос. ун-т, 1990. – С. 50-60.
473. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
474. Равен Дж. Педагогическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. – М. : КогитоТДентр, 1999. – 139 с.
475. Радзівєвська Т. В. Нариси з концептуального аналізу та лінгвістики тексту. Текст – соціум – культура – мовна особистість : [монографія] / Тетяна Вадимівна Радзівєвська; Інститут мовознавства імені О. О. Потебні НАН України. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – 491с.
476. Раєвський О. М. Мовлення та його розвиток у дітей / О. М. Раєвський // Радянська психологічна наука за 40 років. – Наукові записки. – Т.8. – К. : Державне учбово-педагогічне вид-во «Радянська школа», 1958. – С.226-288.

477. Развитие речи и творчества дошкольников : Игры, упражнения, конспекты занятий / Под ред. О. С. Ушаковой. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 144 с.
478. Рамзаева Т. Г. Структура и содержание современного начального образования / Т. Г. Рамзаева // Начальная школа. – 2003. – №11. – С. 14-23.
479. Ребенок в мире культуры / Под общ. ред. проф. Р. М. Чумичевой. – Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 1998. – 558 с.
480. Резанова З. И. Языковая картина мира : взгляд на явление сквозь призму термина-метафоры / Зоя Ивановна Резанова // Материалы всеросс. междисципл. школы молодых ученых «Картина мира : язык, философия, наука» / Под общ. ред. проф. З. И. Резановой. – Томск : Издание ТГУ, 2002. – С. 28-34.
481. Резвицкий И. И. Личность, Индивидуальность. Общество : Проблема индивидуализации и ее социально-философский смысл / Иван Иванович Резвицкий. – М. : Политиздат, 1984. – 141 с.
482. Рейнвальд Н. И. Психология личности : [монография] / Наталья Ивановна Рейнвальд. – М. : Издательство УДН, 1987. – 200 с.
483. Реформатский А. А. Введение в языкознание / А. А. Реформатский. – М., 1960. – 280 с.
484. Реформатский А. А. Введение в языковедение : [пособие для учителей институтов] / Александр Александрович Реформатский. – М. : Учпедгиз, 1947. – 176 с.
485. Речь ребенка : Ранние этапы / Ред. С. Н. Цейтлин. – СПб., 2000.
486. Рибалка В. В. Методологічні принципи побудови особистісно орієнтованої підготовки учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти // В. В. Рибалка / Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. – Зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч.2. – Харків : «ОВС», 2002. – 416 с. – С.325-336.
487. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс; [пер. с англ.]. – М. : Изд. Группа «Прогресс», «Унтверс», 1994. — 480 с.

488. Роджерс К. К науке о личности / К. Роджерс // История зарубежной психологии. – М., 1996. – С. 209.

489. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / Ірина Вікторівна Родигіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2005. – Вип. 8 (32). – 96 с. – (Б-ка журн. «Управління школою»).

490. Рождественский Н. С. Дидактико-методические принципы начального обучения родному языку / Рождественский Н. С. // Методика грамматики и орфографии / Под ред. Н. С. Рождественского. – М. : Просвещение, 1979. – С. 18-27.

491. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку : [монографія] / Л. О. Калмикова, Н. В. Харченко, С. Д. Дем'яненко, Л. А. Порядченко; / За заг. ред. Л. О. Калмикової. – К. : ПП Медведєв, 2007. – 304 с.

492. Розвиток мовлення. Конспекти комплексних занять. Старша група / Упоряд. В.Л.Сухар. – Х. : Вид-во «Ранок», 2011. – 208 с. – (Дошкільна освіта)

493. Розенбаум Е. М. Ситуативно-смысловые компоненты обучения диалогической речи / Е. М. Розенбаум // Иностранные языки в школе. – 1983. – №2. – С. 22-27.

494. Розенталь Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов : [Пособие для учителя] / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. — [3-е издание, исправленное и дополненное]. — М. : Просвещение, 1985. — 399 с.

495. Роль человеческого фактора в языке : Язык и картина мира / Отв. ред. Б. А. Серебренников. – М. : Наука, 1988. – 216 с.

496. Романов Г.С. Номинация, референция и когнитивные структуры знания. // Языковая номинация. Тезисы докладов международной конференции, Минск, 25-26 июня 1996г. – Мн.: МГЛУ, 1996. – С.37-38.

497. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 2004. – 238 с.

498. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713с.

499. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : В 2 т. / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
500. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : В 2 т. / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
501. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – М. : PerSe (Логос), 2004. – 319 с.
502. Русова С. Вибрані педагогічні твори / Софія Федорівна Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
503. Рыданова И. И. Основы педагогики общения / И. И. Рыданова. – Минск, 1989. – 279 с.
504. Савченко О. Дидактика початкової школи /Олександра Яківна Савченко . - К.: Генеза, 2002. – 368 с.
505. Савченко О. Дидактика початкової освіти : підручн. / О. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
506. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / Олександра Яківна Савченко. – К. : СПД «Цудзинович Т.І.», 2007. – 204 с.
507. Садохин А. П. Этнология / А. П. Садохин. — М. : Гардарики, 2001. – 256 с.
508. Санченко Є. М. Елітарна мовна особистість : від діалектних витоків до літературної мови : Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук: спец. 10.02.01 – українська мова / Євгенія Миколаївна Санченко. – Луганський національний університет імені Т.Шевченка. – Луганськ, 2009. – 185 с.
509. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности / В. Ф. Сафин. – Свердловск : СПИ, 1986. – 201 с.
510. Сахарный Л.В. Введение в психолінгвістику : [Курс лекцій] / Л.В.Сахарный. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 184 с.
511. Седов К. Ф. Дискурс и личность : эволюция коммуникативной компетенции / Константин Федорович Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 320 с.

512. Седов К. Ф. Онтопсихоллингвистика : становление коммуникативной компетенции человека / Константин Федорович Седов. – М. : Лабиринт, 2008. – 320 с.
513. Седов К.Ф. Становление коммуникативной уникальности человека: материалы междунар. конф. [Проблемы онтолингвистики – 2009], (г. Санкт-Петербург, 17-19 июня 2009). – СПб. : Златоуст, 2009. – С.85-92.
514. Секарэ С. М. Художественно-речевая деятельность старшего дошкольника / С. М. Секарэ. – Кишинев : Лумина, 1984. – 80 с.
515. Селевко Г. К. Что такое личностный подход / Г. К. Селевко // Народное образование. — 1999. – №6. – С. 107-111.
516. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : [підручник] / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.
517. Семенов О. М. Культура наукової української мови : [навч. посібн.] / О. М. Семенов. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 216 с.
518. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир / Общ. ред. А. Е. Кибрика. – М. : Прогресс, Универс, 1993. – 656 с.
519. Серебренников Б. А. Как происходит отражение картины мира в языке? / Б. А. Серебренников // Роль человеческого фактора в языке : Язык и картина мира / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Постовалова и др. – М. : Наука, 1988. – С. 87-107.
520. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование : к разработке дидактической концепции / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. — № 5. – С. 16-21.
521. Сериков В. В. Личностный подход в образовании : концепция и технологии : [монография] / В. В. Сериков. Волгоград : "Перемена", 1994. – 150 с.
522. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования пед. систем / В. В. Сериков. – М. : «Логос», 1999. – 272 с.

523. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 208 с.
524. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб. : Социально-психологический центр, 1996. – С. 52.
525. Сидоров Е. В. Личностный аспект речевой коммуникации и текста / Е. В. Сидоров // Личностные аспекты языкового общения : межвуз. сб. науч. трудов / (Редкол. И. П. Сусов и др.). – Калинин : Калининский государственный университет, 1989. – С. 16-25.
526. Синица И. А. Языковая личность ученого-гуманитария XIX века / И. А. Синица. – К. : Издательский дом Дмитрия Бураго, 2006. – 352 с.
527. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М. : Русский язык. 1981. – 248 с.
528. Скалкін В. Л. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення : [посібник для вчителів] / В. Л. Скалкин. – К. : Радянська школа, 1978. – 126с.
529. Скрипник Л. Г. Фразеологія української мови / Л. Г. Скрипник. – К. : Наук. думка, 1973. – 280 с.
530. Скуратівський В. Т. Берегиня / В. Т. Скуратівський. – К. : Рад. письм., 1988. – 278 с.
531. Словник-довідник з української лінгводидактики : [навч. посібн.] / Кол. авторів за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
532. Смирнов С. Д. Деятельность как философская категория / С. Д. Смирнов // Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности. – М. : Аспект Пресс, 1995. — 271 с.
533. Смирнова Е. А. Коммуникативная компетентность – один из ее компонентов профессиональной деятельности педагогов : [учебно-методические материалы] / Е. А. Смирнова. – Шуя : Издательство «Весть» ГОУ ВПО «ШГПУ», 2004. – 93 с.
534. Смирнова Е. О. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л. С. Выготского и М. Н. Лисиной / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – 48-53 с.

535. Смолянинова О. Г. Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий : Дис. на соискание научной степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (информатика, уровень профессионального образования) / Ольга Георгиевна Смолянинова. – Красноярский государственный университет. – М. : РГБ, 2003 – 504 с.

536. Современный словарь по психологии. – Минск : Современное слово, 1998.

537. Солнцев В. М. Язык как системно-структурное образование / Вадим Михайлович Солнцев. – [Изд. 2-е, доп.]. – М. : Наука, главная редакция восточной литературы, 1977. – 341 с.

538. Сорокин Ю.А., Михалева И.М. Прецедентный текст как способ фиксации языкового сознания / Ю.А. Сорокин, И.М. Михалева // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1993. – С. 98–117

539. Сорокин Ю.А., Морковин И.Ю. Опыт систематизации лингвистических и культурологических лакун. Методологические и методические аспекты / Ю.А. Сорокин, И.Ю. Морковин // Лексические единицы и организация структуры литературного текста. – Калинин: Изд-во Калининск. гос. ун-та, 1983. – С. 35–52

540. Сохин Ф. А. О задачах развития речи / Сохин Феликс Алексеевич // Психология дошкольника : [хрестоматия]. – М. : Академия, 1997. – С. 90-102.

541. Сохин Ф.А. О формировании языковых обобщений в процессе речевого развития // Ф.А.Сохин // Вопросы психологии. – 1959. - №5. – С.112-123.

542. Сохин Ф.А. О психологическом и лингвистическом анализе детской речи / Ф.А.Сохин // Доклады АПН РСФСР. – М., 1959. - №4. С.63-66

543. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / Александр Георгиевич Спиркин. – М. : Политиздат, 1972. – 303 с.

544. Спиркин А. Г. Происхождение языка и его роль в формировании мышления / А. Г. Спиркин // Мышление и язык / под ред. Д. П. Горского. – М. : Гос. изд-во полит. лит., 1957. – С. 3–72.
545. Стежинки у Всесвіт : програма для дітей п'ятирічного віку / [автор. кол.] ; наук. кер. К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ "ЛПКС" ЛТД, 2011. – 124 с.
546. Стельмахович М. Г. Етнопедагогічні основи методики української мови / М. Г. Стельмахович // Українська мова і література в школі. – 1993. – № 5-6. – С.19-23.
547. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка : [Навчально-методичний посібник] / М. Г. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
548. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – М., 1997. – 239 с.
549. Степанов Ю. С. Основы общего языкознания / Ю.С. Степанов. – М. : Просвещение, 1975. – 271 с.
550. Степанова Т. М. Педагогічні ідеї С.Ф.Русової щодо виховання мовленнєвої особистості дошкільників / Т.М.Степанова // Науковий вісник Донбасу. - Режим доступу до журналу : http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN19/12stmmmod.pdf
551. Степанова Т. М., Шевченко І.В. Підготовка студентів до навчання дітей дошкільного віку іноземної мови [монографія] / Т. М. Степанова, І.В.Шевченко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 192 с.
552. Столович Л. Н. Жизнь – творчество – человек : функции художественной деятельности / Л. Н. Столович. – М. : Политиздат, 1985. – 415 с.
553. Струганець Л. В. Культура мови : словник термінів / Л. В. Струганець. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – С. 28.
554. Сусов И. П. Личность как субъект языкового общения / И. П. Сусов // Личностные аспекты языкового общения : межвуз. сб. науч. трудов / Редкол. И. П. Сусов и др. – Калинин : Калининский государственный университет, 1989. – С. 9-16.

555. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека / Сост. О. В. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1989. – 288 с.
556. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. – Т. 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – 670 с.
557. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – Т.4. – К. : Радянська школа, 1976. – 640 с.
558. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы // Народное образование - 1965-1966., с.12
559. Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей та молоді : стан розроблення проблеми / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. – 1997. – №1 (14). – С. 106-109.
560. Тамбовкина Т.Ю. Активизация речемыслительной деятельности учащихся на начальном этапе обучения // Иностранные языки в школе.-1988.- №2.- С. 36.
561. Тарасов Е.Ф. Язык и культура : методологические проблемы / Язык-культура-этнос // С. А. Арутюнов, А. Р. Багдасаров, В. Н. Белоусов и др. – М. : Наука, 1994. – 97 с.
562. Творчість і самореалізація особи / За ред. Л. Т. Левчук. – К. : Либідь, 1992. – 134 с.
563. Текст как единица анализа и единица обучения : Сб. научн. ст. / Ред. кол. В. С. Деренкова и др. – Курск : КГПУ, 1999. – 76 с.
564. Тер-Минасова С. Г. К проблеме детской речи // Вопросы языкознания / С. Г. Тер-Минасова. – 1969. – №4. – С. 104-112.
565. Тимофеев В. П. Личность и языковая среда / Вячеслав Павлович Тимофеев. – Шадринск, 1971. – 121 с.
566. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1981. – 159 с.

567. Ткаченко О. М. Принципи і категорії психології / Олександр Миколайович Ткаченко. – К. : Вища школа, 1979. – 199 с.
568. Ткачова Н. О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : [монографія] / Наталія Олександрівна Ткачова. – Луганськ : ЛНПУ імені Т. Шевченка; Х. : Видавництво «Каравела», 2006. – 300 с.
569. Трифонова О.С. Формування мовної особистості дошкільника засобами малих жанрів фольклору / О.С.Трифонова // Наша школа. - №1, 2008. – С.23-26.
570. Трифонова О. С. Компетентнісний підхід до формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку : [монографія] / Олена Сергіївна Трифонова. – ТОВ Лерадрук, 2012. – 203 с.
571. Трифонова О. С. Виховання мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності : матеріали III междунар. научн. форуму [«Современные тенденции в педагогическом образовании и науке Украины и Израиля : путь к интеграции»], (Ариэль, Израиль, 16-17 октября 2012 г.), – Ариэль, государство Израиль, 2012. – С. 106-107.
572. Трифонова О. С. Дидактична гра у формуванні мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку / О. С. Трифонова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – 2012. – №7-8. – С. 245-253.
573. Трифонова О. С. Діяльнісний підхід до формування мовленнєвої особистості у старших дошкільників : матеріали міжнар. наук-практ. конф. [«Педагогічна складова підготовки фахівців із соціального захисту дитинства»], (5-6 жовтня 2011 р.), – Челябінськ-Костанай-Одеса : Вид-во Челяб. держ. пед. ін-ту, 2012. – С. 77-89.
574. Трифонова О. С. До проблеми визначення сутності дихотомії «мова-мовлення» / О. С. Трифонова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип. 26. – Ч.3.– С. 254-261.

575. Трифонова О. С. До проблеми формування мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку / О. С. Трифонова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – 2010. – №7-8. – С. 78-84.

576. Трифонова О. С. Домінанти визначення сутності понять «компетенція» і «компетентність» / О. С. Трифонова // Наука і освіта. – 2010. №8/LXXXXV. – С. 108-112.

577. Трифонова О. С. Змістова характеристика «мовна особистість» / О. С. Трифонова // Нова педагогічна думка. – 2012. – Випуск 4 (72). – С. 55-59.

578. Трифонова О. С. Лінгводидактична модель формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку / О.С.Трифопова // Науковий вісник Донбасу : електронне наукове видання. – 2012. - №4 (20) – Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN20/12tossdv.pdf>

579. Трифонова О. С. Критерії оцінки та показники рівнів сформованості мовно-мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку : матеріали 11 всеукр. наук. конф. з міжнар. участю [«Сучасні соціально-гуманітарні дискурси»], (м. Дніпропетровськ, 20 жовтня 2012 р.) : у 3-х частинах. – Д. : ТОВ «Інновація», 2012. – ч. 1. – С. 178-181.

580. Трифонова О. С. Культурологічний підхід до формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника / О. С. Трифонова // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2012. – №28 (241). – С.126-131.

581. Трифонова О. С. Мовна картина світу як чинник формування мовленнєвої особистості старших дошкільників / О. С. Трифонова // Гуманітарні науки (науково-практ. журнал). – 2012. – №1 (23). – С. 107-114.

582. Трифонова О. С. Мовна свідомість – теоретичне підґрунтя майбутньої мовної особистості дошкільника / О. С. Трифонова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 33. – Ч. 1. – С. 227 – 233.

583. Трифонова О. С. Місце українського фольклору у формуванні національно-мовленнєвої особистості дитини/ О. С. Трифонова // Зб.наук. пр..

Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – Бердянськ: БДПУ, 2010. - №3. – С.112-121.

584. Трифонова О. С. Наступність у формуванні мовленнєвої особистості дітей дошкільної та початкової ланок освіти / О. С. Трифонова // Обрії. – 2010. – №2 (31). – С.71-75.

585. Трифонова О. С. Особистісно орієнтований підхід до формування мовленнєвої особистості старших дошкільників / О. С. Трифонова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. – Вип. 1.37. – С. 425-430.

586. Трифонова О. С. Особистісно-діяльнісний підхід до формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку / О. С. Трифонова // Наука і освіта. – 2012. – №3/CVIV. – С. 118-121.

587. Трифонова О. С. Поняття «текст» і «дискурс» як предмет теоретичного визначення / О. С. Трифонова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Сер. : Педагогіка і психологія : (Зб. статей). – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 33. – Ч. 1 – С. 232-240.

588. Трифонова О. С. Проблема формування мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку / О. С. Трифонова // Педагогічні науки. – Випуск 51. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. – С. 210-213.

589. Трифонова О. С. Розвиток мовленнєвої діяльності дітей у працях науковців / О. С. Трифонова // Наука і освіта. – 2012. – №5/CVVI. – С. 123-128.

590. Трифонова О. С. Стан сформованості мовно-мовленнєвої особистості старших дошкільників у практиці сучасних дошкільних навчальних закладів / О. С. Трифонова // Народна освіта. – 2012. – № 3 (18). – Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/18/statti/trufonova.htm>

591. Трифонова О. С. Українські народні ігри як засіб формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку в полікультурному середовищі / О. С. Трифонова // Педагогічний альманах (зб. студ. наук. статей). – Одеса : ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2012. – Вип. 4. – С. 182-187.

592. Трифонова О. С. Формування мовленнєвої компетенції у старших дошкільників : матеріали Кіровоградської сесії 1 всеукр. наук-практ. конф. [«Придніпровські соціально-гуманітарні читання»], (м. Кіровоград, 15 червня 2012 р.) : у 2-х частинах. – Д. : ТОВ «Інновація», 2012. – ч. 2. – С. 152-154.

593. Трифонова О. С., Кисельова О.І. Формування мовленнєвої особистості дошкільника засобами українського фольклору / О. С. Трифонова // Формування мовної особистості на різних вікових етапах : [монографія] / Богуш А.М., Трифонова О.С., Кисельова О.І., Горіна Ж.Д., Черкасов М.П. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – С. 87-138.

594. Трифонова О. С. Діагностика рівнів сформованості мовно-мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку / О.С.Трифопова // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький, – 2012. – Випуск 5. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2012_5/zmist.html

595. Трубецкой Н. С. Основы фонологии / Н. С. Трубецкой. – М., 1960.

596. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры / В. П. Тугаринов. – Л. : ЛГУ, 1960. – 32 с.

597. Тульviste Т. О развитии метаязыковых способностей у детей // Язык и структура знания / Т. Тульviste (Под ред. Р. М. Фрумкина). – М., 1990. – С. 113-122.

598. Тураева З. Я. Лингвистика текста / З.Я. Тураева. – М., 1986.

599. Турбович Л. Т. Информационно-семантическая модель обучения Л. Т. Турбович. – Л. : Издательство Ленингр. Ун-та, 1970. – 177 с.

600. Тухарели Н. Л. Имена «вещей» в детской языковой картине мира / Н. Л. Тухарели // Русский язык : исторические судьбы и современность : Международный конгресс исследователей русского языка. – М., 2001. – С. 316-317.

601. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 451 с.

602. Українська культуромовна особистість учителя : теорія і практика : [монографія] / за ред. Л. І. Мацько, О. М. Семенов. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – 298 с.
603. Управление качеством образования : [практикоориентированная монография и методическое пособие] / Под ред. М. М. Поташника. – М. : Пед. общество России, 2000. – 448 с.
695. Усова А.П. Обучение в детском саду / Под ред. А.В.Запорожца. – М.: Просвещение, 1981. – 176с.
604. Успенский М. Б. Совершенствование методов и приемов обучения русского языка в национальной школе / М. Б. Успенский / (Под ред. К. М. Шанского). – М. : Педагогика, 1979. – 128 с.
605. Уфимцева Н. В. Биологические и социальные факторы в речевом развитии / Уфимцева Н. В. // Этнопсихоллингвистика. – М. : Наука, 1988. — С. 63-183.
606. Ушакова Т.Н. О механизмах детского словотворчества / Т.Н.Ушакова // Вопросы психологии. – 1969. - №2. – С.62-73
607. Ушакова Т. Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психоллингвистики / Т.Н.Ушакова. – М. : Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2011. – 524 с.
608. Ушакова Т.Н. Языковое сознание и принципы его исследования / Т.Н.Ушакова // Языковое сознание и образ мира : Сб. ст. / Отв. ред. Н. В. Уфимцева. – М., 2000. – С. 13-23.
609. Ушакова Т.Н. Проблема внутренней речи в психологии и психофизиологии / Т.Н.Ушакова // Психолог. журнал. – 1980. – Т.1. – №4. – С.149-152.
610. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения / Константин Дмитриевич Ушинский. – [В 6 т.] — Т. 3. — М. : Педагогика, 1989. – 510 с.
611. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения / Константин Дмитриевич Ушинский [В 6 т.] – Т. 5 /сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1990. – 528 с.

612. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения / Константин Дмитриевич Ушинский. – [В 6 т.] — Т. 1. – К. : Радянська школа, 1988.
613. Федоренко Л. П. Анализ теории и практики методики обучения русскому языку : [учебное пособие] / Лидия Прокофьевна Федоренко. – Курск : Изд. КГПИ, 1994. – 205 с.
614. Федоренко Л. П. Принцип развития чувства языка в обучении практическими методами / Л. П. Федоренко // Русский язык в школе. — 1978. — №3. – С. 47-55.
615. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.
616. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку : [пособие для учителей] / Л. П. Федоренко. — М. : «Просвещение», 1973. – 160 с.
617. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения / О. Ф. Федорова. — М. : Высшая школа, 1970. – 320 с.
618. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности / Д. И. Фельдштейн. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
619. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. 1998. – № 1. – С. 3-20.
620. Фердінан де Сосюр. Курс загальної лінгвістики / Фердінан де Сосюр ; [Пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко]. – К. : Основи, 1998. – 324с.
621. Фесенко Л. І. Українська народна казка як засіб розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Л. І. Фесенко. – Одеса, 1994. – 234 с.
622. Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования / Л.О.Филатова // Дополнительное образование. – 2005. - №7. – С. 9-11.

623. Философский словарь / Авторский коллектив И. В. Андрущенко, О. А. Вусатюк, С. В. Липецкий, А. В. Шуба. – К. : А.С.К., 2006. – 1056 с.
624. Философский словарь / Под. ред. И. Т. Фролова. – М., 1991. – 560 с.
625. Флерина Е. А. Рассказывание в дошкольной практике / Е. А. Флерина. – М. : Просвещение, 1982. – 145 с.
626. Фомина Н. И. Современный русский язык : лексикология / Н. И. Фомина. – М., 1983. – 279 с.
627. Формирование учебной деятельности студентов / В. Я. Ляудис, Х. Варнеке, И. И. Ильясов и др.; / Под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 239 с.
628. Формирование учебной деятельности школьника / Давыдов В.В., Ломпшер И., Маркова А.К. – М., 1982. – 327 с.
629. Формування мовної особистості на різних вікових етапах [монографія] / Богуш А. М., Трифонова О. С., Кисельова О. І., Горіна Ж. Д., Черкасов М. П. / (За загальною редакцією акад. А. М. Богуш). – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 271 с.
630. Фразеология в контексте культуры / Отв. ред. В. Н. Телия. — М. : Языки русской культуры. 1999. – 333 с.
631. Франко З. Т. Слово, мов криниця / З. Т. Франко. – К. : Україна, 1990. – 63 с.
632. Функционирование текстов лингвокультурной общности : [монография] / Отв. ред. Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева. – М. : Изд-во АН СССР, 1978. – 102 с.
633. Фурманов В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: Дис. ... д-ра пед. наук / В. П. Фурманов. – М., 1994. – 476 с.
634. Ходякова Л. А. О концепции приобщения учащихся к национальной культуре на уроках русского языка / Л. А. Ходякова // Новые аспекты в преподавании русского языка в школе и вузе. Доклады и тезисы докладов участников международной научно-практической конференции (12-13 мая 2002

г.) / Сост. и науч. редакторы проф. А. Д. Дейкина и проф. Л. А. Ходякова. – М., МПГУ, 2002. – С. 14-19.

635. Хом'як І. Особистісно зорієнтований підхід до навчання правопису в інтерференційних умовах / І. Хом'як // Нова пед. думка. – 2008. – № 4. – С. 205–208.

636. Хомский Ноем. Язык и мышление / Ноем. Хомский. – М., 1972. – 172 с.

637. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Пер. В.А.Звегинцева. – М. : Издательство Московского ун-та, 1972. – 236с.

638. Хроленко А. Т. Основы лингвокультурологии : [учеб. пос.] / Александр Тимофеевич Хроленко / (Под ред. В. Д. Бондалетова). – [2-е изд.] – М. : Флинта : Наука, 2005. – 184 с.

639. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент лично ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

640. Цатурова И. А. Тестирование устной коммуникации / И. А. Цатурова, С. Р. Балуюн. – М. : Высшая школа, 2004. – 127 с.

641. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи : [учеб. пособие для студентов вузов] / Стелла Наумовна Цейтлин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 238 с.

642. Цейтлин С.Т. Языковые правила в онтолингвистической перспективе / С.Т.Цейтлин // Психолінгвістика: [зб.наук.праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»]. - Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2012. – Вип.10. - С.236-240

643. Чавчавадзе Н. З. Культура и ценности / Н. З. Чавчавадзе. – Тбилиси, 1984.

644. Чемортан С. М. Способы формирования художественно-речевой деятельности старших дошкольников / С. М. Чемортан. – М. : Просвещение, 1982. – 24 с.

645. Чемортан С. М. Формирование художественно-речевой деятельности

старшего дошкольника / С. М. Чемортан / (Под ред. Н. А. Ветлугиной). — Кишинев. : Штинца, 1986. – 108 с.

646. Черемисина М. И. Теоретические проблемы синтаксиса и лексикологии языков разных систем / М. И. Черемисина. – Новосибирск : Наука, 2004. – 880 с.

647. Черемухина Г.А. Лингвистические и психолингвистические исследования словообразования (на материале детской речи): Автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – М., 1981. – 21 с.

648. Черноусова Н.С. Словарная работа на уроках русского языка в 4-8 кл. – К.: Родная школа, 1983.-169 с.

649. Черноушек М. А. Психология жизненной среды / Черноушек М. А.; [пер. с чеш. И. И. Попа]. – М. : Мысль, 1989. – 174 с.

650. Чернявський К. Шляхи формування мовної особистості студента // Молодь і державна мова : Київ, молодіжна наук.-практ. конф., 19-20 трав. 2000 р. : Зб. матеріалів. К., 2000. - С. 32-33

651. Чмут Т. К. Культура спілкування: [навчальний посібник для студентів і викладачів вищих навчальних закладів] / Чмут Тамара Купріянівна. – Хмельницький: «ХІРУП», 1999. – 358 с.

652. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : [метод, пособие] / М. А. Чошанов. – М. : Нар. Образование, 1996. – 93 с.

653. Чуковский К. И. От двух до пяти / К. И. Чуковский. – М. : Просвещение, 1966. – 399 с.

654. Чуковский К. И. Сочинения : В 2 т. / Сост. Е. Ц. Чуковская. – М. : Правда, 1990. – Т. 1. – 654 с.

655. Чумичева Р. М. Ценностно-смысловое развитие дошкольников / Чумичева Р. М., Ведмедь О. Л., Платохина Н. А. – Ростов-на-Дону, 2005. – 311 с.

656. Чумичева Р.М. Ценности и правила как способы передачи духовного опыта поколений в период детства / Р. М. Чумичева // Теория и практика образования в контексте отечественной культуры. – СПб. : Изд-во СПбГТУ, 2001.

657. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М. : Изд. корпорация Логос, 1994. – С. 13.
658. Шакирова Л. З. Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ) : [Пособие для учителя] / Л. З. Шакирова, Р. Б. Сабаткоев. – СПб. : Филиал изд-ва «Просвещение»; Казань «Магариф», 2003. – 376 с.
659. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / Віктор Борисович Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.
660. Шахнарович А. М. Языковая личность и языковая способность / А. М. Шахнарович // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность : Сб. ст. / Ин-т русского языка РАН. – М., 1995. – С. 213-223.
661. Шахнарович А. М. Психолінгвістическіе проблемы овладения общением в онтогенезе / А. М. Шахнарович // Теоретические и прикладные проблемы речевого общения : [Сб.]. – М. : Педагогика, 1979. – С. 44–57.
662. Шахнарович А. М. Языковая способность / А. М. Шахнарович // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 617
663. Швалб Ю. М. К определению понятий среды и пространства жизнедеятельности человека / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; (за ред. С. Д. Максименка). – К. : Міленіум, 2004. – Т. 7, Вип. 2. – С. 182-190.
664. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30–34.
665. Шишов С. Е. Школа : Мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Изд-во Пед. общества России, 2000. – 354 с.
666. Шорохова Е. В. Психологический аспект проблемы личности / Теоретические проблемы психологии личности / Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1974. – 359 с.
667. Штофф В. А. Проблемы методологии научного познания / В. А. Штофф. – М. : Высшая школа, 1978. – 269 с.

668. Шумакова Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н. Б. Шумакова. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НВО «МОДЕК», 2004. – 366 с.

669. Шумарова Н. П. Мовна компетенція особистості : соціопсихолінгвістичний аспект : дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра філолог. н. : спец. 10.02.02 – українська мова; 10.02.01 – російська мова / Н. П. Шумарова. – К. : НАН України Інститут української мови НАН України, 1994. – 360 с.

670. Шумарова Н. П. Мовна компетенція особистості : соціопсихолінгвістичний аспект : Автореф. дис. ... д-ра філолог. наук : спец. 10.02.02; 10.02.01 / Н. П. Шумарова. – К. : НАН України. Ін-т української мови, 1994. – 48 с.

778. Шхапацева М.Х. Коммуникация в зеркале психолінгвістики. (електронне видання) <http://www.kspu.kr.ua/Nauka/years/2002/komun.html>

671. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Лев Владимирович Щерба / Под ред. Л. Р. Зиндера и М. И. Матусевич. – [Изд. 4-е.]. – М. : Издание ЛКИ, 2008. – 432 с.

672. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика : [учеб. пособие для преподавателей и студентов] / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.

673. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : [Кн. для учителя] / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.

674. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин (Под ред. В. В. Давыдова). – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.

675. Эльконин Д. Б. Психология младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М., 1974. – 327 с.

676. Эльконин Д. Б. Психология обучения младших школьников / Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1971. – 63 с.

677. Язык и культура. Хрестоматия по спецкурсу для студентов-филологов / Под ред. Л. Г. Саяховой. – Уфа : Изд-во Башкирского ун-та, 2000. – 174 с.

678. Язык и личность / Отв. ред. Д. Н. Шмелев. – М. : Наука, 1989. – 211 с.

679. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Ираида Сергеевна Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с.
680. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-42.
681. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1971. – 276 с.
682. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого саморазвития / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 20-27.
683. Янкоускі Ф. Роднае слова / Ф. Янкоускі. – Мінськ : Вышэйш. шк., 1972 – 448 с.
684. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
685. Chomsky N. Explanatory models in linguistics / N.Chomsky // Logic methodology and philosophy of science: Proceedings of the 1960 Int. Congress. – Stanford : Stanford University Press, 1962. – P. 528 – 550.
686. Chomsky N. Language and Mind / N.Chomsky. – New York : Harcourt Brace & World Inc., 1968. – 88 p.
687. Cook-Gumperz J. Communicative Competence in Educational Perspective / Cook-Gumperz J., Gumperz, J.J. // Communicating in the Classroom; Wilkinson L.C. ed. – New-York : Academic Press, 1982. – P. 13 – 24.
688. Davis K. The Child and Social Structure // Journal of Educational Sociology. – Vol. 14. – P. 217.
689. Honigman Y.Y. Culture and Personality. –N.-Y., 1954.
690. Hutmacher W. Key competencies for Europe [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/93/92.pdf
691. Hymes D. On Communicative Competence / D.Hymes // Sociolinguistics. – Harmondsworth : Penguin Books, 1972. – P. 269 – 293.

692. Key competencies. A developing concept in general compulsory education [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/survey_5_en.pdf

693. Rich D. MegaSkills. Building our children's character and achievement for school and life. – 2nd edition. – Naperville, Illinois : Sourcebooks, Inc., 2008. – 384 p.

694. Rodgers C. Towards a theory of creativity / On becoming a person. – Boston, 1961. – P. 12-24.

Додаток А

Анкета для вихователів старших дошкільних груп

1. Як Ви розумієте поняття «мовленнєва особистість»?

2. Які показники, на Вашу думку, характеризують мовленнєву особистість старшого дошкільника?

3. Що таке мовленнєва компетенція дошкільника?

4. Поясніть, як на Вашу думку, чи впливають особистісні якості дитини на сформованість її мовленнєвої особистості?

5. Які методи і прийоми слід використовувати для формування мовленнєвої особистості старшого дошкільника?

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Б

Показники мовленнєвого розвитку дошкільників у програмах і Базовому компоненті дошкільної освіти

Таблиця Б.1.

Показники розвитку мовлення дітей-випускників
дошкільних навчальних закладів за Базовим компонентом
дошкільної освіти

Зміст освіти	Освітня лінія «МОВЛЕННЯ ДИТИНИ» Результати освітньої роботи
ЗВУКОВА КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ	Розрізняє мовні і немовні, близькі і схожі звуки рідної мови; має розвинений фонематичний слух і мовленнєве дихання; регулює темп мовлення та гучність голосу залежно від ситуації; виявляє неточності у вимові звуків у словах та вживанні наголосу; використовує мовні, інтонаційні та немовні засоби виразності. Здійснює звуковий і складовий аналіз слів; виокремлює голосні, приголосні, тверді, м'які звуки, наголос у словах; розрізняє слова: «звук», «буква», «слово», «склад», «речення»; складає речення, виділяє послідовність слів у реченні, складів та звуків у словах; знає алфавітні назви букв; володіє руховими навичками, необхідними в подальшому для навчання письма.
Фонетична компетенція	Оволодіває чіткою вимовою всіх звуків рідної мови і звукосполучень, відповідно до орфоепічних норм; має розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонеми; оволодіває мовними і

	немовними засобами виразності та прийомами звукового аналізу слів; усвідомлює звуковий склад рідної мови.
СЛОВНИКОВА РОБОТА	Має збалансований словниковий запас із різних освітніх ліній: «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина у природному доквіллі», «Гра дитини», «Дитина у світі культури», «Дитина у сенсорно-пізнавальному просторі»; добирає найбільш точні слова відповідно до ситуації мовлення; називає ознаки, якості, властивості предметів, явища, події; вживає слова різної складності, синоніми, антоніми, епітети, метафори, багатозначні слова; фразеологічні звороти; знає прислів'я, приказки, утішки, загадки, скоромовки; володіє формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації (привітання, прохання, вибачення, подяка, комплімент), формами звертання до дорослих і дітей.
Лексична компетенція	Оперує узагальненими словами різного порядку, стійкими загальноживаними словосполученнями; мовлення дітей набуває образності; за кількісною та якісною характеристикою словник дитини сягає такого рівня, що вона може легко спілкуватися з дорослими і дітьми, підтримувати розмову на будь-яку тему в межах свого розуміння.
ГРАМАТИЧНА ПРАВИЛЬНІСТЬ МОВЛЕННЯ	Вживає всі частини мови (іменники, дієслова, прикметники, частки, вигуки, сполучники і сполучні слова); утворює різні форми дієслів і прикметників; практично засвоює всі граматичні категорії (рід, число, відмінкові закінчення) та поодинокі граматичні форми; узгоджує слова у словосполученнях і реченнях згідно з мовними нормами; створює нові слова за допомогою

	суфіксів, префіксів, споріднені і однокореневі слова; володіє елементарними навичками корекції та самокорекції мовлення, помічає і виправляє помилки; вживає різні за складністю типи речень (прості, складні, складносурядні, складнопідрядні із сполучниками і сполучними словами).
Граматична компетенція	Вживає (не усвідомлено) граматичні форми рідної мови згідно із законами і нормами граматики (рід, число, відмінок, дієвідміна, клична форма тощо), має розвинене чуття граматичної форми; наявні корекційні навички щодо правильності вживання граматичних форм та порядку слів у реченні.
ЗВ'ЯЗНЕ МОВЛЕННЯ ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ	Вільно, невимушено вступає в розмову з дітьми, дорослими (як знайомими, так і незнайомими); підтримує запропонований діалог відповідно до теми, не втручається в розмову інших; будує запропонований діалог відповідно до теми; відповідає на запитання за змістом картини, художніх творів; виконує словесні доручення, звітує про їх виконання; вміє запитати, відповісти на запитання, заперечити, подякувати, вибачитися, розповісти про себе, започаткувати діалог; передавати словами і мімікою свою готовність спілкуватись, обмінюватись інформацією, брати почуте до уваги, домовлятися; ввічливо ставиться до партнерів по спілкуванню; виявляє свою зацікавленість у розмові, щирість висловлювання, враховує емоційний стан співрозмовників; розуміє, що словом можна не лише підняти настрій, але й образити; вживає лагідні, пестливі слова.
Діалогічна	Ініціює і підтримує розпочату розмову в різних ситуаціях спілкування, відповідає на запитання

компетенція	співрозмовника і звертається із запитаннями, орієнтується в ситуації спілкування, вживає відповідні мовні і немовні засоби для вирішення комунікативних завдань; дотримується правил мовленнєвої поведінки та мовленнєвого етикету і коректно виявляє власне емоційне ставлення до предмета розмови і співрозмовника та коригує його залежно від ситуації спілкування.
МОНОЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ	Складає різні види розповідей: описові, сюжетні, творчі (розповіді-повідомлення, роздуми, пояснення, етюди), переказує художні тексти, складає розповіді як за планом вихователя, так і самостійно; розповідає про події із власного життя, за змістом картини, художніх творів, на запропоновану тему, за ігровою та уявлюваною ситуаціями, за результатами спостережень та власної діяльності; самостійно розповідає знайомі казки, вміє пояснити хід наступної гри, майбутній сюжет малюнка, аплікації, виробу; планує, пояснює і регулює свої дії.
Монологічна компетенція	Володіє навичками розгорнутого, послідовного, логічного, зв'язного мовлення; складає різного типу розповіді, імпровізує, розмірковує про предмети, явища, події, друзів; доходить елементарних узагальнень, висновків; висловлює зв'язні самостійні оцінні судження стосовно різних явищ, подій, поведінки людей, героїв художніх творів; виявляє словесну творчість у різних видах мовленнєвої діяльності.
Мовленнєва компетенція	Інтегроване вміння адекватно й доречно спілкуватись рідною мовою в різних життєвих ситуаціях (висловлювати свої думки, наміри, бажання, прохання), розповідати, пояснювати, розмірковувати,

	<p>оцінювати, використовувати як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності, форми ввічливості (мовленнєвий етикет); спостерігати за своїм мовленням та мовленням інших, виправляти помилки, дотримуючись загальної культури мовлення, прагне творчо самореалізуватися.</p> <p>Мовленнєва компетенція передбачає сформованість фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної та монологічної компетенцій.</p>
Комунікативна компетенція	<p>Комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування, стриманість у спілкуванні; культура мовленнєвої комунікації. Комунікативна компетенція передбачає сформованість усіх видів мовленнєвої компетенції.</p>

Таблиця Б.2.

Показники мовленнєвого розвитку в нині чинних програмах дошкільних навчальних закладах

Програма	Орієнтовні показники
Дитина (2012)	<p><i>Діти володіють</i> правильною вимовою звуків рідної мови, правильно наголошують слова, регулюють силу голосу, мають помірний темп мовлення, інтонацією передають різний емоційний стан. <i>Діти спроможні</i> - доречно використовувати в мовленні різні частини мови, вербальні засоби виразності (образні вирази, епітети, порівняння, приказки, прислів'я, фразеологізми), узагальнювальні (рослини, речі) та абстрактні поняття (чесність,</p>

	<p>ввічливість, скромність та ін.); добирати синоніми, антоніми, епітети та ін.; - дотримуватися в мовленні граматичних норм рідної мови: правильно вживають відмінкові закінчення; узгоджують іменники з іншими частинами мови в роді, числі, відмінку; правильно вживають час дієслів; особові займенники, утворюють нові слова за допомогою префіксів, суфіксів, злиття двох основ; будують різні типи речень; - спілкуватися з однолітками й дорослими, дотримуючись культури спілкування; будувати діалог, брати участь у полілогах, ставити різні типи запитань, доречно відповідати на поставлені запитання; - складати різні види розповідей (описові, сюжетні, творчі, розповіді-міркування); переказувати; розповідати послідовно, без надто довгих пауз, повторів, дотримуватися структури розповіді; - впізнавати речення у зв'язних висловлюваннях; складати окремі речення за малюнками; виділяти з поширених речень окремі слова; розуміти і розрізняти слова-назви, слова-назви дій, слова-назви ознак [с. 288].</p>
<p>Стежинки у Всесвіт (2011)</p>	<p>Добирає адекватні ситуації мовленнєві вирази (так звані етикетні формули); уміє користуватися невербальними засобами спілкування; легко вступає в діалог, висловлює свої думки послідовно, намагається аргументовано довести свою думку, може ввічливо й тактовно заперечити; уміє слухати співрозмовника, емоційно співпереживати, гідно виходити з конфліктної ситуації; виявляє повагу до дорослих, звертаючись до них на імя та по батькові; дотримується в розповідях, повідомленнях, описах відповідної композиції (початок, основна частина,</p>

	закінчення) [с. 56].
Українське дошкілля (2012)	<p>... Розвивати виразну дикцію. Відпрацьовувати вміння говорити з різною силою голосу, в різному темпі, дотримуючись пауз у реченні, робити логічний наголос; правильно інтонувати різні типи речень, передавати інтонацією свій настрій, оцінку того, про що говорить...</p> <p>Збагачувати словник дітей, використовуючи художнє слово; поновлювати запас слів назвами предметів, якостей, дій, активізувати словник, вчити вживати потрібні за змістом слова при визначенні якостей, ознак предметів. Розвивати вміння добирати слова з протилежним значенням (антоніми), слова, близькі за значенням (синоніми).</p> <p>Знайомити дітей зі словами, які пов'язані з народним побутом, з національними побутовими святами. Вчити вживати фразеологізми... Розвивати вміння розрізняти стилістичні відтінки слів... Розвивати вміння зв'язко, послідовно й зрозуміло переказувати літературні твори, без допомоги запитань вихователя, передавати діалог дійових осіб, характеристику персонажів. Учити самостійно складати розповідь описового чи сюжетного характеру за картиною (за серією картин); при описуванні подій зазначити місце і час дії; придумувати події, які передують тим, що відтворені на картинах або є продовженням їх змісту. Учити складати розповіді на основі власного досвіду, передавати добре знайомі події і враження. Придумувати власний сюжет казки, оповідання на певну тему [с.121-124].</p>

<p>Я у світі (2008)</p>	<p>Характеризується правильною звуковимовою; розуміє значення мовлення для людини; використовує мову в різних цілях; ефективно спілкується рідною мовою; дістає задоволення від читання (дорослим та власного); знає абетку рідної мови; усвідомлює, що надрукований та написаний тексти використовують з різною метою; розрізняє рідну та чужу мови; виявляє до останньої інтерес; рука готова до письма; має збалансований словниковий запас з кожної сфери життєдіяльності; розмовляє грамотно, вживає прості й складні речення [с.280-281].</p>
<p>Впевнений старт (2012)</p>	<p>Характеризується правильною звуковимовою; розуміє значення мовлення для людини; використовує мову в різних цілях; володіє силою голосу, говорить чітко, правильно, виразно. Ефективно спілкується рідною мовою; дістає задоволення від читання (дорослим, іноді – власного); веде діалог невимушено і на запропоновану тему з дотриманням елементарних правил ведення діалогу (з дорослими й однолітками). Розрізняє рідну й чужу мови; виявляє до останньої інтерес; рука готова до письма; має збалансований словниковий запас з кожної сфери життєдіяльності; розмовляє грамотно, вживає прості й складні речення. Називає у реченні окремі слова. Самостійно, повно, логічно, послідовно складає розповіді (описи, творчі, сюжетні – 10-15 речень) з опорою на наочність та по пам'яті. Вільно переказує літературні твори, розповідає напам'ять невеликі вірші, загадує загадки.</p>

**Показники мовленнєвого розвитку в тематичних програмах
дошкільних навчальних закладах**

Програма	Орієнтовні показники
<p>Мовленнєвий компонент дошкільної освіти (2012)</p>	<p>Дитина абсолютно правильно і чітко вимовляє всі звуки рідної мови ізольовано, у звукосполученнях, словах та фразах відповідно до норм літературної вимови... Відповідно до ситуації регулює силу голосу (голосно, тихо, помірно, пошепки) та темп мовлення (швидко, помірно, повільно)...Доречно користується питальною, розповідною та окличною інтонацією. Обмежено використовує паралінгвістичні засоби виразності (рухи, жести, покази)...</p> <p>Дитина засвоює синтаксичну структуру рідної мови. У мовленні дитини наявні всі типи речень як простих, так і складних, трапляються всі види сполучників і сполучних слів. На прохання дорослого вона вміє скласти потрібне речення (наказове, розповідне, окличне, з однорідними членами, з прямою мовою, із вставними словами). В одному реченні може налічуватися до 18 слів. Дитина надзвичайно легко створює нові слова (всі частини мови) за допомогою суфіксів, префіксів, двох слів, споріднені однокореневі слова тощо, виявляє ініціативу в словотворчих іграх...Словник дитини збагачується до 5000 слів, у ньому наявні всі частини мови. Дитина оперує узагальнюючими словами різного порядку, абстрактними поняттями, словами іншомовного походження, складними словами (різної структури), стійкими загальноживаними словосполученнями. Розуміє і розрізняє близькі за значенням слова та переносне значення слова, розуміє і</p>

	<p>добирає синоніми, антоніми, омоніми, епітети, метафори, багатозначні слова тощо. Мовлення дітей набуває образності. Дитина доречно вживає образні вирази, фразеологічні звороти, знає прислів'я, приказки, утішки, загадки, скоромовки. Володіє формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуацій (привітання, прощання, знайомство, вибачення, подяка, прохання, зустріч, комплімент), формами звертання до дорослих і дітей. За кількісною та якісною характеристикою словник дитини досягає такого рівня, що вона може вільно спілкуватися з дорослими і дітьми, підтримувати розмову на будь-яку тему в межах свого розуміння. Вона доречно й точно добирає синонімічні відтінки слів, слова, в яких відбитий диференційований підхід до позначення предмета, професійної належності. Повністю зникає словотворення [с.75-77].</p>
<p>Розвиток українського мовлення у дошкільників (1991)</p>	<p>Розширити запас узагальнювальних слів...Вчити добирати слова близького значення., протилежного змісту. Звернути увагу дітей на слова, які вимовляються однаково, але мають зовсім різні значення. Стежити, щоб діти не плутали міжмовні омоніми. Розширити знання і розуміння багатозначних слів, зокрема переносного вживання їх. Активізувати вживання прикметників і прислівників, що характеризують зовнішність, риси поведінки тварин, людей, властивості предметів...Розвивати у дітей вміння доречно вживати слова з різними стилістичними відтінками (емоційно-виразні, знижені, нейтральні), фразеологізми, розширити вживання ввічливих слів, звертань... Стимулювати дітей характеризувати персонажів,</p>

	включаючи у розповідь епітети, порівняння, прислів'я і приказки із твору. Складати розповіді. Прищеплювати навички пояснювальної мови [с.19-30].
--	--

Додаток В

Молитви і вірші про Мову

К. Мотрич. Молитва до мови (скорочений в-т)

Мова українська! Свята праматінка мого народу! Від Слова Божого, славних пращурів, неба і землі, вогню і води, спеки і дощу, грому і блискавки,

сонця і місяця, хмар і зорі, хлібних ланів, квітучих садів, співу пташок, тиші і вітру народжена.

Мова рідна! Мудра Берегиня, що не даєш згаснути земній славі народу нашого, дбаєш про нього, згуртовуєш його, тримаєш на неосяжній висоті небесного олімпу волелюбності і гордості духу.

Мова! Одвічна суть наша у своїй неподільній трійці, бо єси Любов, Віра і Надія! Ти стоїш на чатах вівтаря духовного храму і не впускаєш злих духів виродження, скверноти та ганьби, висвячуєш народ спасеними молитвами, вогнем очищення та святими водами, щоб не змалів і не перевівся рід наш прадавній. Ти множиш цей люд веселий і щирий, святоруський, багатий талантами та невмирущими скарбами традицій і пісень, наповнюєш душі Божественним сяйвом сонячно-небесним, бо то є кольори життя і вищого знамення.

Мова наша! Життєдайна криниця на неосяжній дорозі людської долі! Твої джерела б'ють з правічних глибин матінки-землі, тому й вогненна така. Купаються в тобі нічні зорі, тому й чарівна така. Кохаються в тобі уста матері, тому й ласкава така. Зцілюєш Ти втомлених духом, даєш силу й насагу, здоров'я та довгий вік, даруєш безсмертя тим, хто живе Тобою, вдихає Тебе, молиться Словом Твоїм.

Пробач нам, Мова! Повернися, єдина, до нас, до кожної оселі та родини, де б ми не були. Викликаємо Тебе з нетрів забуття, віруємо в силу Твою, освячуємо щирістю душ та вогнями сердець, відданою любов'ю синів і доньок, цілуємо лик Твій святий і скорботний, Панно наша, Берегине, Мова українська!

Почуй! Воскресни! Возродись! Заквітни вічно живим і молодим народним Словом. Амінь!

Ю.Шкрумеляк. «Молитва за рідну мову» А.Гомон. Молитва до мови

Боже, Отче милостивий,
Ти нам дав ту мову красну,

Розтупіться, шовкові трави,
Поклоніться безмежним степам!

Поміж мовами найкращу,
 Нашу рідну, нашу власну.
 Тою мовою співала
 Нам, маленьким, наша мати,
 Тою мовою навчала
 Тебе, Боже, прославляти.
 Тою мовою ми можем
 Величатись перед світом,
 Бо між мовами ця мова -
 Мов троянда поміж цвітом.
 Хоч би й хто напастував нас,
 Хоч би й хто посмів грозити, -
 Дай нам силу, дай відвагу
 Рідну мову боронити.
 Небес Владико,
 Хай буде по Твоїй волі,
 Щоб та мова гомоніла
 Вільно: в хаті, церкві, в школі.
 Дай діждати пошанівку
 Рідного святого слова,
 Щоб цвіла на славу Божу
 Наша українська мова!

Я йду до своєї мови:
 «Мамо, будь ласка, - навчіть словам!
 Прокажіть найщиріше слово!
 Я його в молитві повторю!»
 Я молюсь про тебе, Рідно Мово!
 Заради тебе полум'ям згорю!
 (скорочений в-т)

Вірші про мову і Батьківщину

В.Гринько. Рідна мова

Сію дитині

В серденько ласку!

Сійся-родися

Ніжне «будь ласка»!

О.Довгий. Батьківщина

Моя рідна Батьківщина

Має назву Україна.

В мене й нація своя -

Українець в мамі я!

Вдячне «Спасибі»,
«Вибач» тремтливе -
Слово у серці.

Як зернятко в ниві.

«Доброго ранку!»

«Світлої днини!»

Щедро даруй ти

Людям, дитино!

Мова барвиста

Мова багата,

Рідна і тепла,

Як батьківська хата!

Є у мене й рідна мова,

Де українське кожне слово!

А. Камінчук. На білому світі...

На білому світі, на чорній землі

Є мова у квітів, є мова в зорі.

Є мова у бджілки, в метелика й клена,

В бузкової гілки, в любистку зеленого.

Є мова в калини, в дрімучого лісу,

У річки й стежини, в осіннього листу.

Та тільки тому, хто цурається рідної мови,

Не промовляють вони ані слова!

Р.Завадович. Наша батьківщина. Ю.Шкрумеляк. Я дитина українська.

Любі друзі! Хоч маленькі,

Ми вже добре про це знаєм,

Що зовемось українці

Й українських предків маєм.

Батько, мати, брат, сестричка

І всі інші члени роду,

Всі належать до одного

Українського народу.

Бо родитись українцем –

Це велика честь і слава,

Рідний край свій полюбити –

Найважливіша з усіх справа.

В нім плинуть глибокі ріки,

І шумлять степи безкраї,

Стрункі гори пнуться в хмари,

Синьооке море грає!...

Я дитина українська,

Вкраїнського роду,

Українці – то є назва

Славного народу.

Україна – то край славний,

Аж по Чорне море,

Україна – то лан пишний,

І степи, і гори.

І як мені України

Щиро не кохати?

Мене ненька по-українськи

Вчила розмовляти.

І як мені України

Щиро не любити?

Мене вчили по-українськи

Господа молити.

За свій рідний край і нарід
 Я Господа молю: зійшли, Боже,
 Україні і щастя, і долю!

М.Сингаївський. Найдзвінкіше слово. П.Тичина. Слово

Наче з поля чи з лугівки,
 У розповні літа
 Чую голос перепілки
 З чебреців чи жита.
 То говорить поле хлібне,
 Луг, трава шовкова...
 Найдзвінкіше слово рідне,
 Найрідніша мова.

А Вкраїни ж мова -
 мов те сонце дзвінкотюче,
 мов те золото блискуче,
 Вся і давність і обнова -
 українська мова!...

В.Сосюра. Рідна мова.

Вивчайте, любіть свою мову,
 як світлу Вітчизну любіть,
 як стягів красу малинову,
 як рідного неба блакить.
 Нехай в твоїм серці любові
 не згасне священний вогонь,
 як вперше промовлене слово
 на мові народу свого!...

М.Підгірянкa.

Ой, яка чудова,
 світла і багата
 українська мова,
 Мова мами й тата!
 Мова мами й тата, діда і бабусі.
 Знаю її добре, ще краще навчуся!

Олександр Підсуха. Мова

Ой яка чудова українська мова!
 Де береться все це, звідкіля і як?
 Є в ній ліс-лісок-лісочок, пуща, гай, діброва,
 Бір, перелісок, чорноліс. Є іще й байрак!
 І така ж розкішна і гнучка, як мрія.

Можна «звідкіля» і «звідки», можна і «звідкіль»,
Є у ній хурделиця, віхола, завія,
Завірюха, хуртовина, хуга, заметіль...

Д.Павличко. Рідна мова

Спитай себе, дитино, хто ти є,
І в серці обізветься рідна мова;
І в голосі ясним ім'я твоє
Просяє, наче зірка світанкова.

З родинного гнізда, немов пташа,
Ти полетиш, де світу далечизна,
Та в рідній мові буде вся душа
І вся твоя дорога, вся Вітчизна.

У просторах, яким немає меж,
Не згубишся, як на вітрах полова.
Моря перелетиш і не впадеш,
Допоки буде в серці рідна мова.

С.Жупанин. Рідна мова

По-своєму кожна
Пташина співає,
По-своєму кожен
Народ розмовляє.
У мене й народу мого
Українська є мова чудова,
Своя, материнська.

В.Герен. Рідна мова

Як то гарно, любі діти,
У вікно вам виглядати!
В ньому все – тополі, квіти
Сонце й поле біля хати!

На оте вікно ранкове,
Що голівки ваші гріє,
Схожа наша рідна мова -
Цілий світ вона відкриє!

Бережіть її малята,
Бо вона - віконце миле!
Що колись до нього мати
Піднесла вас, посадила...

Л.Полтава. Хто як говорить

Все що живе на світі,
Уміє розмовляти.
Уміють говорити зайці і зайченята,
По своєму говорять і риби серед моря,
І у садочку пташка, і у траві комашка..
Говорять навіть квіти з блискучими зірками
– А як говорять діти?

По світу її,
 Як святиню, нестиму
 Допоки живу,
 В чистоті берегтиму,
 З Любов'ю сердечною,
 Вірністю сина.
 Ця мова для мене,
 Як мати, єдина.

- Так, як навчила мама!
 - Прийми ж, матусю,
 - Слово подяки від дитини
 За нашу рідну мову,
 За мову України!

К.Коврик. Рідна мова

Разом із щастям і журбою
 Зеленим листом шелестить,
 У небі ясним над водою
 Нам рідна мова мерехтить.

Це символ мудрості твоєї,
 Моя Вкраїно. Він горить!
 Тож мови рідної своєї
 Не відцураймось ні на мить!

Г.Чубач. Українська мова

Золоте курчатко
 В золотій торбинці
 Принесло сьогодні
 Літери дитинці.
 А дитина з літер
 Збудувала слово.
 І звучить, як пісня,
 Українська мова.

М.Хоросницька. Матусин заповіт

Раз казала мені мати:
 «Можеш мов багато знати,
 Кожну мову шанувати,
 Та одну із мов усіх

Щоб у серці ти зберіг».
 В серці ніжну і погідну
 Збережу я мову рідну!

А.Камінчук. Рідне слово

Барвінково, волошково
 В небі світиться зоря.
 Починаймо рідне слово
 Зі сторінки «Кобзаря».
 Рідне слово любить ненька,
 І співає: «Люлі-лю».
 Так любив його Шевченко,
 Так і я його люблю.

А.Незнаний. Лиш по-українськи

Українські діти
 Всім говорять сміло:
 Свій народ любити —
 То велике діло.

Лиш по-українськи
 Любо говорити,
 І по-українськи
 Господа молити.

Треба й чужі мови
 Старанно вивчати,
 Та з усіх найбільше
 Рідну шанувати.

В.Кленц. Наша мова солов'їна

Солов'ї розливаються ніжно
 У зеленім веснянім гаю,
 Син до матері каже: - Ця пісня
 Дуже схожа на мову твою.

Посміхається мати до сина:
 - Пам'ятай, моє миле дитя,
 Рідна мова завжди солов'їна,
 Зігриває людей все життя.

Наша мова живе й буде жити,
 Бо вона, ніби подих весни -
 Пам'ятай ти завжди про це, сину,
 Рідне слово теплом огорни.

Додаток Г**Зачини і кінцівки до казок**

Зачини до казок: Були собі дід та баба; Сказала б казки – не вмію, сказала б приказки – не смію, сказала б небилиці – так багато плутаниці; Жили собі...; Це було давно. Та й не дуже давно; Було чи не було...; За

синіми горами, за широкими морями; Було це за царя Опенька, як була земля тоненька!»; Одного разу...; Раз якось...; Колись давно, за царя Гороха...; Жили – були...; То була колись одна жінка...; Колись був у Києві князь, і була в нього дочка...; Десь-не-десь, у деякім царстві, в деякім государстві жив собі цар та цариця; а у них - три сини, як соколи...; Колись-то давно, не з нашої пам'яті...

Кінцівки до казок: От і казочці кінець, а хто слухав – молодець; І я в нього був, мед-вино пив; по губах текло, а в рот не попало; І я там був, мед-вино пив, по бороді текло – тим вона в мене й побіліла; І весь свій вік прожили щасливо, завжди допомагали один одному й ніколи не знали ні злиднів, ні горя; Може, ще й досі живуть собі; Стали жити поживати і добра наживати; Так воно й сталося; От вам і казка, а мені бубличків в'язка; От вони живуть і хліб жують, коромислом сіно возять, оберемком водуносять; На вербі дзвінчик, нашій казці кінчик; Летів через високі гори сірий горобець, а цій казці кінець; А я там був, сю казочку чув та й вам вповів; Прийшли додому та стали гарно собі жити ... і долю хвалити, що їм помагала.

Додаток Д

**Тексти малих фольклорних жанрів, що використовувалися на
формульованому етапі дослідження**

Прислів'я і приказки

Явища природи

Грім гримить — хліб добре родить.
Весна багата водою.
Весною все ожива, танцює й співа.
Літо - збериха, а зима - підбериха.
Літо збирає, а зима підбирає.
Що літом припасеш, те зимою проживеш.
Осінь сумна, а весело жить.
Осінь щедра на все.
Зимою деньок, як комарів носок.
Зимою сонце крізь плач сміється.
Весна красна квітками, а осінь — плодами.
Весна ледачого не любить.
Весняний день рік годує.
Весною не посієш - восени не збереш.
Кому влітку холод, тому взимку голод.
Хто літом працює до поту, зимою поїсть в охоту.
Восени багач, а навесні прохач.
Курчат восени лічать.
Зима без снігу, як літо без хліба.
Зима літо з'їдає, хоч перед ним і тікає.
Зима невелика, та в неї рот великий; хто це забуває, то й його вона з'їдає.
Зима питає, де літував.
Зима питає, де літо було.
Зимою бійся вовка, а літом — мухи.
Заливається, як соловейко на калині.
Дівчина, як у лузі калина.

Ввічливе слово
Ласкаве слово - що весняний день.

Одне приємне слово – наче сад цвіте.

Добре слово краще за цукор і мед.

«Будь ласка» не кланяється, а «спасибі» спини не гне.

Ввічливе слово - цілюще повітря.

Поводься з людьми так, як би ти хотів, щоб поводитися з тобою.

Удар забувається, слово пам'ятається.

Добра звістка швидко по світу лине!

Дружба

Не той друг, хто медом маже, а той, хто правду каже.

Дружба – то найбільший скарб.

Не залишай друга в біді.

Праця

Без труда нема плода.

Бджола мала, та й та працює.

Маленька праця краща за велике безділля.

Не такий страшний вовк, як його малюють.

На мені покатаються, як на їжаку.

Загадки

Ніжна, лагідна, рідненька,

Як голубонька сивенька.

Нам би небо прихилили.

Це ... (бабуся) наша мила.

Він чимало літ прожив.

На повагу заслужив.

Для матусі він татусь,

А для мене він - ... (дідусь).

Пестить, ніжить і голубить.

Розуміє, дуже любить.

Я до неї пригорнуся,

Бо вона моя ... (матуся).

Красивий, щедрий, рідний край

І мова наша солов'їна.

Люби, шануй, оберігай,

Усе, що зветься... (Україна).

Літун – шелестун,

Замітайло – клопотун,

У носатого Івана

одежина дерев'яна.

Усе листя полистав,
 Усю хвою розчесав,
 В усіх димах бруднився,
 В усіх річках обмився (вітер)
 (Т.Коломієць)

він у чистім полі ходить
 і по ньому носом водить.
 Нестрижений, нечесаний,
 Гострим ножем затесаний (олівець).

Котилося котильце,
 Котильце – барильце,
 То вище і вище,
 То нижче і нижче.
 Закидало в віконце
 Золоте волоконце (сонце)

Поскубуть травичку
 Білесенькі овечки
 На тій горі високій,
 Що звідси недалечко.
 Вітерець тихенько свисне,
 І в ту ж таки хвилину
 Помчать собі овечки
 На іншу полонину (хмари).

Я і хмарка, і туман,
 Я струмок і океан.
 Я буваю рідина,
 А буваю і скляна.
 Я рососою випадаю
 Ще і інієм буваю (вода)

Зверху гай,
 Під гаєм моргай,
 Під моргаєм сліпко,
 Під сліпком видко,
 Під видком нюхко,
 Під нюхком цапко (голова)

Лічилки

Тікав заєць через міст,
 Довгі вуха, куций хвіст.
 А ти далі не тікай,
 Рахувати починай.
 Раз, два, три - вийди ти.

Зайчик-зайчик-побігайчик
 Виніс хліба нам окрайчик,
 Виніс свіжої води.
 Ой, виходь жмурися ти!

Покотило, покотило,
 По дорозі волочило.
 Сонце, місяць і зірки,
 А жмурити вийдеш ти!

Бігли коні під мостами
 З золотими копитами.
 Дзень, брень! Вийшов пень.

* * *

Ходила квочка коло кілочка

* * *

Сорока-ворона
 На дубі сиділа,
 Боярів лічила:
 Калина-малина,
 Суниця-чорниця,
 В'яз.
 Хто буде жмуриться,
 Той буде князь.

* * *

Сидить жабка під корчем,
 Починає рити.
 Хто до неї доторкнеться,
 Той буде жмурити.

Ішов кіт через сто воріт.
 До кінця дійшов,
 Кошенят знайшов. «Няв!»

Та водила діток коло квіток.
 - Оце вам, дітки, по дві квітки,
 А мені одна, та й та золота!

* * *

Мидір, Сидір і Каленик
 Збудували тут куреник.
 У куренику сидять,
 По варенику їдять.
 По варенику їдять.
 В нас вареників немає,
 Хто жмуритись починає?

* * *

На городі бараболя,
 Кабаки, буряки,
 Редька, морква, огірки,
 Пастернак, повний мак!
 А ми кошичка візьмемо
 Та повненький наберемо.
 Хто піде, той візьме!

Заклички та примовки

Дощику, дощику
 Дощику, дощику,
 Припусти, припусти
 На бабині капусти,
 На дідові дині,
 Щоб поїли свині.
Течи, течи, водо, з мене
 Течи, течи, водо, з мене,
 А я буду рости з тебе.
 А ти будеш витікати,
 А я буду виростати.
Пташок викликаю
 Пташок викликаю з теплого

краю:

Летить, соловейки,
 На нашу земельку.
 Летить, ластівоньки,
 Пасти корівоньки.
У любистку купали
 У любистку купали,
 Живу воду наливали,
 Щоб здоров'я тіло мало,
 Лиха-горенька не знало!

Іди, іди, дощику
 Іди, іди, дощику,
 Зварю тобі борщику
 В зеленому горщику,
 Поставлю на вербі,
 Щоб випили горобці.
 Я яечком забілю,
 А яечко трісне,
 А сонечко блисне!
Сонце світить
 Сонце світить,
 Дощик кропить,
 Чарівниця масло робить!

Чорногузе, дядьку
 Чорногузе, дядьку,
 Зроби мені хатку,
 І ставок, і млинок,
 І цибулі грядку!
Бузьок-чапля
 Бузьок-чапля,
 Молока крапля -
 І в горнець, і в горнець,

Водичко, водичко

Водичко, водичко!

Помий мені личко,

Рум'яне та біле,

Як яблучко спіле!

Травонько, травонько, зеленись

Золотому сонечку – поклонись !

Щоб розквітла яблунька на горі,

Щоб гулялось весело дітворі.

А сам бузьок молодець!!!

Купалися ластів'ята

Купалися ластів'ята

Та в чару-водиці,

Щоб були ми чорноброві

Та й ще білолиці!

Веснянки

Віл бушує

Віл бушує, весну чує.

Не бушуй, воле,

Бо поїдемо в поле,

Поля орати, хліба пахати.

Ой, виходьте, дівчата

Ой, виходьте, дівчата,

Та в сей вечір на вулицю,

Будемо віночки сплітати,

Будемо веснянки співати.

А віночки сплетемо,

Хороводом підемо.

Вийди, вийди, Іванку

Вийди, вийди, Іванку,

Заспівай нам веснянку!

Зимували, не співали,

Усе весни дожидали!

За Василем, Василем!

За Василем, Василем!

Де Василь подівся?

Якби Василь в гаю був,

Гай би зеленівся.

Якби Василь в гаю був,

Пташки би співали.

Якби Василь з нами був,

Музики би грали.

Благослови, мати

Благослови, мати,

Весну закликати!

Весну закликати!

Зиму проваджати!

Зимонька в возочку,

Літечко в човничку!

Колядки та щедрівки

Колядин, колядин,

Я у батька один,

Мені не дивуйте –

Ковбасу даруйте !

Щедрик, ведрик, дайте вареник,

Грудочку кашки, кільце ковбаски,

А ковбаси мало - дайте мені сала!

Горобчик летів, хвостиком вертів,

Коляд, коляд, колядниця

Добра з медом паляниця,

А без меду не така

Дайте, тітко, п'ятака !

Сію, вію, повіваю,

З Новим роком поздоровляю,

Сійся, родися жито, пшениця,

Всякий урожай,

А ти дядьку знай – копієчку дай!

Колядую – дую,

Щоб багатим був наш край !

Щедрик добрий,

Ковбасу чую,
А ще мало, дайте сало.
Сало велике,
Тягну за лико.
Лико порвалось,
Сало зосталось.
Добрий вечір!!!

Я не згірший,
Дайте млинця,
Котрий більший!
Що шебрушка -
То пампушка,
Що щедре ник -
То й вареник!

Додаток Ж

Словничок фразеологізмів

Байдики бити: так говорять тоді, коли люди нічого не хочуть робити; марнують час.

- Ходімо, сину, покажу тобі, що люди зробили за той день, що ти прогаяв. Взяла мама сина за руку й повела. Підводить до одного поля й показує:

- Вчора тут була стерня, а сьогодні рілля. Тут працював тракторист. А ти байдики бив (В.О.Сухомлинський).

Бити на сполох: цей фразеологізм використовують у тому випадку, коли щось трапилось: чи пожежа, чи цунамі, чи людині стало погано, тобто

якесь велике лихо. І в цьому випадку люди починають галасувати, привертаючи увагу інших, щоб не сталося біди.

А пригода тут така:

Тут нещастя у шпака.

- Чи він жив? Чи він жив? –

Горобець на сполох бив. (Д.Білоус).

Ганятися за двома зайцями – цей вислів використовують у тому випадку, коли одночасно роблять різні справи. У маленькому віці краще робити щось одне, тоді будеш упевненим, що все зробив правильно, а якщо одночасно робитимеш декілька справ, то тоді або нічого не встигнеш, або щось зробиш неправильно.

За двома зайцями не гонись, бо й одного не спіймаєш (народна творчість).

Душа у п'ятах – якщо дуже злякатися когось (чогось), то відчуваєш, що страх пройшов вздовж усього тіла, аж до п'ят, тому і існує в Україні такий фразеологізм, як душа у п'ятах.

Біг Івасик, немов на свято,

І вибрикував, як лоша,

І, напевне, була у п'ятах

Пелюсткова його душа. (В.Симоненко).

Знати як свої п'ять пальців – добре знати когось чи щось; добре розумітись у справі; бути абсолютно впевненим у чомусь.

Зуб на зуб не попадає – дрижати від холоду, страху, хвилювання.

Крізь землю провалитися – відчути сильний сором, якщо скажімо, когось обманув, чи взяв без дозволу якусь річ, а це помітили інші, і тоді стає соромно; виникає таке відчуття. Що готовий від цього сорому крізь землю провалитися, лише щоб ніхто не бачив.

Крутити носом – відмовлятися від чогось, бути незадоволеним.

- Випий, золотко, хоч трошки

Жиру риб'ячого з ложки! –

Я, звичайно, не мовчу,
 Відвертаюсь і кричу...
 А вони до мене: - просим!
 І чого ти крутиш носом? (Г.Бойко).

Майстер на всі руки – людина, яка вміє все робити - умілець; тямуща в будь-якій справі.

Моя хата скраю; моє гніздечко скраю - Так говорять тоді, коли не хочуть допомогти іншим; про справу, яка когось не стосується. Такі люди завжди егоїстичні, тобто вони не думають про інших, а лише про себе, щоб їх ніхто не турбував, не просив допомоги.

«Моє гніздечко скраю, я нічого не знаю» (оповідання Олександра Коваленка «Слоник на велосипеді»)

На вербі груші ростуть – нісенітниця, таке, що не може бути в житті.

Брат здивувався і так сказав йому:
 - Шпак нісенітницю таку тобі розкаже,
 Що й груші на вербі ростуть!
 Шпаки, я знаю, брешуть дуже,
 А дурні їм і віру ймуть (Л.Глібов).

Накивати п'ятами – швидко втекти від когось; показати своє боягузтво. Через пагорби і хащі

Од вовчої злої пащі
 Так п'ятами накивала,
 Аж копитця позбивала.
 Черевички б вона взула,
 Та де візьме їх козуля (В.Лучук).

Наче вкопаний – говорять про людину, яка завмерла, не ворушиться; не чує, як до неї звертається хтось інший.

А дівчина собі стоїть,
 Неначе вкопана, під гаєм,
 І смутно, смутно позирає (Т.Шевченко).

Палець об палець не ударити – нічого не робити, не допомагати іншим; ледарювати

- Стану я багачем,
І зрадіє рідня...
Багачем, багачем
Буду спати щодня...
Палець в палець не вдарю
На своєму віку,
А пролежу в перинах,
На м'якім лежаку! (В.Лучук).

Проковтнути (прикусити) язика – замовчати, нічого не говорити.

В нашій групі є подружки,
Дві подружки-говорушки.
Так усі їх стали звать,
Бо подружки на заняттях,
Мов сполохані сороки, цокотять і цокотять!
Говорушки Клава й Мила
На заняттях говорили,
А на зборах – навпаки:
Червоніли і мовчали,
Наче в рот води набрали, -
Проковтнули язики! (Г.Бойко).

Сорока на хвості принесла – цей фразеологізм використовують у тому випадку, коли почув звідкіль якийсь повідомлення чи новини.

Білобокая сорока десь далеко побула.
І, гасаючи по вітру, дуже загадочку хитру
На хвості нам принесла (Л.Глібов).

Тримати язик за зубами (як води в рот набрати) – мовчати, нічого нікому не говорити, не видавати таємниць своїх друзів.

Скоро в тата іменини.

Я і мама з магазину

Принесли йому пакунок –

Подарунок.

Наказала мені мама:

- Держи язик за зубами!..

Але всі те добре знають:

В мене ж зубки випадають...

То хіба я можу, мамо,

Держать язик за зубами? (Г.Бойко).

Як баран на нові ворота – дивиться, наче нічого не розуміє, дивується; витріщатися, виявляючи повне нерозуміння.

Як вітром здуло – раптово зникнути кудись, пропасти.

- Ну, наші чорногузи вже й діток мають.

- Яких діток? – спершу не втямив Дениско.

- А лелеченят!

Дениска наче вітром здуло від книжки. Де ж ті лелеченята? (Є.Гуцало).

Додаток 3

Образні вирази до казок і оповідань

«Дві вивірки» (українська народна казка) - холодний вітер по хаті свище, гуляє; чим хата багата; їж на здоров'ячко; без праці немає добра; пильна, роботяща сусідка, посестра.

«Названий батько» (українська народна казка) – ні батька, ні неньки; по правді робили, по щирості слухалися; жити з правдою не розминаючись; дівчина гарна, як та квіточка; дівчина гарна, як зірочка ясна; вбога, що лата на латі.

«*Коник та мурашка*» (грузинська народна казка) – коник-стрибунець; побратим; посестра; чимдуж; круче, злинь у небо; хутко в небо полетів; подалися в мандри.

«*Жучок*» (таджицька народна казка) – було чи не було; жив собі жучок; як заведу я своєї жаб'ячої пісні, де й подінеться твоя журба; витріщивши очі; куди це ти прямуєш?; найжачився їжак; вірний друг; заживемо собі в мирі і злагоді.

«*Велика сила*» (В.Чухліб) – зайці-сміливці; самому, звичайно, не мед, навіть ведмедю; бригада Мурах-будівничих; зашварготіли пилки, задзвеніли сокири, застукотіли молотки, заспівали рубанки; не хати́на, а лялечка

«*Хлопчик хотів приголубити сніжинку*» (В.Сухомлинський) - сніжинка була легка, ніжна, прозора, мов пушинка; красива, мов зірка; приголубити сніжинку; блищить крапелька, мов сльозинка.

«*Усмішка*» (В.Сухомлинський) - грав на срібних струнах жайворонок; біле, мов спіла пшениця, волосся; в глибині її душі; затьмарився, спохмурнів цілий світ; світ знову ожив, заграв, заспівав, переливаючись різними барвами; мов маленькі сонця, знову заясніли кульбабки; заграв на срібних струнах жайворонок.

«*Як Ріка розгнівалася на Дощика*» (В.Сухомлинський) – ріка - широка, повновода; сонечко в ріці відбивається, як у дзеркалі; посірів увесь світ; дощ хлюпоще.

«*Пригоди мильної бульбашки*» (І.Січовик) - старий-престарий, сивий-пресивий; на бульбашці, як на екрані телевізора; кружляла, переливаючись усіма барвами веселки; наче дві сльозинки, впали краплинки води; хтозна-звідки набігли хмари; диво дивне.

«*Сонячна краплинка*» (Є.Шим) – краплинки мерехтять перед сонцем; краплинки виблискують червоними, синіми, жовтими вогниками; краплинки летять, мов гарячі сонячні блискітки; білий півень тріпнув гребенем, крилами змахнув, як лісовий шибайголова тетервак; усе довкола змінилося: засяяло,

замерехтіло, затріпотіло веселковими барвами; весь світ осяяла й запалила крихітка – сонячна краплинка.

«Якого кольору слова» - небо чисте, по-молодому усмінене; небо синіє, наче там висіяно море волошок, і фіалок, і півників; душа моя сміється й грає так, як грають проти сонця збиті на ставу бризки води; синя завірюха захуртелиця – зареготала; грушки, всі яблука світяться поміж листям молодесеньким жовтим полум'ям; слово «зозуля» якесь ніжне, зелененьке, мов пух на вербах.

«Сонячні кольори» (С.Дутченко) – прокинулося сонечко; відбився промінчик у краплинці роси; зарум'янів гребінець; морквинки помахували зеленими косичками; квіточки прокинулися.

«Приспана боярівна» (В.Королів-Старий) – кришталеві потічки студеної води; терем-замок; дівчина красна, як троянда; добра, як свіжий хліб; грізні кам'яні скелі; козак гарний, як молодий дубок; завзятий та моторний, як молоде котятко.

«Яблука на стовпцях» (О.Гончар) - яблуко сніжно-біле, золотаве; червонощоке, як циганка; яблука сміються до сонця; червонобоке, свіже, велике, просто мов сонце вранішне; щасливо мчать чимдуж.

Додаток К

Конспекти занять

Заняття з художньої літератури. Пригоди мильної бульбашки.

Мета: ознайомити дітей з оповіданням «Пригоди мильної бульбашки» (І.Січовик), вчити відповідати на запитання за змістом літературного тексту, збагачувати словник дітей образними виразами.

Матеріал: оповідання «Пригоди мильної бульбашки» (І.Січовик), іграшкові ляльки: дідусь Громовичок і хлопчик Мрійник.

Словник: образні вирази і слова: на бульбашці, як на екрані телевізора; кружляла, переливаючись усіма барвами веселки; наче дві сльозинки, впали

краплинки води; хтозна-звідки набігли хмари; диво дивне.

Хід заняття. Сюрпризний момент: на заняття приходить уже знайомий дітям хлопчик Мрійник і дідусь Громовичок. Діти, наші гості принесли цікаве оповідання Ігоря Січовика «Пригоди мильної бульбашки». Давайте послухаємо (розповідає оповідання).

Після розповіді оповідання – запитання за текстом (Хто зробив Мильну Бульбашку? На що вона була схожа? Кого першого зустріла бульбашка? До кого полетіла потім? Де ще кружляла Мильна Бульбашка? Як вона поводитись? Що трапилось із Бульбашкою, коли вона залетіла до дитячого садка? Нащо була схожа Бульбашка, коли вона луснула?).

Діти, давайте поміркуємо, чому так сказано в оповіданні: «На бульбашці, як на екрані телевізора, відбивалося все, що пропливало довкола»?

Костик К.: тому що телевізор нам показує все: і мультики, і кіно, і новини. Тому і тут так сказано. Мильна Бульбашка прозора і коли вона летить, то все крізь неї видно.

Марійка Х.: Мильна бульбашка, як телевізор, можна побачити все, де вона пролітає. Так і в телевізорі, щоб ти не забажав побачити, натискаєш кнопку і все бачиш.

Так, діти, правильно. Згадайте, якими словами описує письменник Мильну Бульбашку? (Діти: вона тендітна, красива, весела, кольорова). А коли вона кружляла над дитячим садочком, то вона переливалась усіма барвами веселки. Як ви вважаєте, чому так сказано? Так, тому що на сонці Мильна Бульбашка переливається всіма веселковими барвами, з якого боку подивишся, так і бачиш певний колір (діти двічі повторюють образний вираз).

Діти, у кого перетворилася Мильна Бульбашка, коли впала? Так, у краплинки води. Які були схожі на що? (на дві сльозинки). Як сумно, правда? Мрійник теж засумував і від такої історії, і від того, що вже сам давно не мріяв. Але чомусь сьогодні у нього немає бажання мріяти, а він дуже хоче почути радісні історії, щоб звеселитися. Давайте утішимо нашого друга Мрійника. Уявіть себе письменниками-фантазерами і придумуйте радісну

кінцівку про мандрування Мильної Бульбашки. Уявіть, що вона не розсердилася на дітей з дитячого садка, а просто полетіла далі. Як ви думаєте, що б з нею могло бути? (діти складають історії). Не забувайте, як починаються («Одного разу», «Ось і вийшло», «Хтозна-звідки налетіли...») і як завершуються казкові історії («Ось і казці кінець, а хто слухав – молодець», «І стали вони жити-поживати, та добра наживати», «І весь свій вік прожили щасливо», «От вам і казка, а мені бубликів в'язка», «На вербі дзвінчик, нашій казці кінчик»). Проілюструємо прикладом розповіді дітей.

Єгор У.: «Хоч і не сподобалось Мильній Бульбашці, як на неї відреагували діти, вона все рівно трішки політала-покружляла над ними, хмикнула, бо вона була горда і полетіла. І тут вітерець відніс її на мадагаскар. А там вона побачила своїх улюбленців – Шкіпера, Ріко й Рядового. А вони її взяли в Антарктиду, щоб вона від сонця не розтаяла. І стали вони жить-поживать».

Стас Д.: «І от хтозна-звідки прилетіли промінчики від Сонця і вирішили її провчити, щоб вона не була такою зухвалою. Підняли її на своїх чарівних крилах і відвезли до джунглів. А там стільки красивих, яскравих звірів, що вона вже й нічим і не відрізнялася від них. Зрозуміла це Мильна Бульбашка і сказала: «Сонечко, прости мене, я більше не буду так поводитись». І тоді промінчики взяли її обережно і повернули додому. І стала вона літати скрізь і радувати дітей. От вам і казка, а мені бубликів в'язка».

Діти, гарні ви склали історії, вони так сподобалися нашим гостям та й Мрійник повеселішав, тепер теж буде мріяти та складати різні цікаві історії та казки. А дідусь Громовичок знає прислів'я: «Поводься з людьми так, як би ти хотів, щоб поводитися з тобою». Тобто якщо ти хочеш, щоб тебе любили, поважали, чемно до тебе зверталися, то й ти мусиш не хизуватися, як наша Мильна Бульбашка, а чемно ставитися до інших, з повагою. Діти, давайте ми промовимо нашим мильним бульбашкам це прислів'я, щоб вони запам'ятали і вже ніколи так зухвало не поводитися (вихователь разом із дідусем Громовичком підходить до кожної дитини, пропонує їй дмухнути в кільце на

кінці палички і сказати своїй бульбашці прислів'я).

Заняття з художньої літератури. Лісові тварини.

Мета: продовжувати знайомити дітей із українськими народними казками; вчити дітей усвідомлювати ідею та зміст твору, характеризувати дії головних героїв; формувати вміння відповідати на запитання за змістом казки; збагачувати словник дітей образними виразами, порівняннями.

Матеріал: українська народна казка «Дві вивірки»; загадки про тварин; іграшкові ляльки: хлопчики Мрійник, Красномовник.

Словник: образні вирази і слова: як намисто оченята; холодний вітер по хаті свище, гуляє; чим хата багата; їж на здоров'ячко; без праці немає добра; пильна, роботяща сусідка, посестра.

Хід заняття.

Сюрпризний момент (хтось стукає у двері). До групи заходять хлопчики Мрійник і Красномовник (вітаються з дітьми).

Вихователь: Діти, послухайте загадки, які приніс нам Красномовник:

Влітку медом ласував	Червонясту шубку має,
Досхочу малини мав.	По гілках вона стрибає.
А як впав глибокий сніг,	Хоч мала вона на зріст,
Він поспати трохи ліг.	Та великий має хвіст.
Бачив чи не бачив сни,	Як намисто оченята...
А проспав аж до весни! (ведмідь)	Хто це? Спробуй відгадати (білка)

Влітку сіренький,
А взимку біленький,
Довгі вуха маю,
Швидко в лісі я стрибаю (зайчик).

Діти, скажіть, будь ласка, як ви дізналися, що саме про цих лісних тварин і звірів йдеться у загадках? (відповіді дітей). Так, правильно, за зовнішніми ознаками можна визначити, про кого загадка. Які ознаки ви визначили в загадці про ведмедя? (любить влітку мед; ліг спати і проспав аж

до весни), а про зайчика? (влітку він сіренький, а взимку міняє свою шубку на біленьку). А ще які ознаки? Згадайте (діти: зайчик має довгі вуха, довгі ноги, тому швидко бігає). А що вам підказало в загадці про білочку? (по гілках стрибає, має великий пишний хвіст). Молодці!

Діти, Красномовник приніс нам цікаву українську народну казку «Дві вивірки». Давайте її послухаємо. Вихователь розповідає казку. Після розповіді - бесіда за змістом тексту (Про кого йдеться в казці? Як готувалася одна вивірка до зими? А що робила інша? Як почувалася роботяща вивірка взимку?, а лінива? Як ти думаєш, чому лінива вивірка несміливо стукала до сусідки? Чому роботяща вивірка не відмовила другій, а навпаки, запросила її жити разом? Що означає приказка «без праці немає добра»?)

Діти, якими є вивірки в казці? (гарними, пушистими, ловкими). А як ви розумієте вислів «тільки не однакової вдачі»? (діти не можуть відповісти). Вдача – це те, що дається від народження, це наші вчинки, дії. Хтось може бути веселим, спритним, а хтось повільним, мовчазним, а іншими словами можна сказати, що вдача – це характер. А ось Красномовчик знає віршики, приказки про вдачу й характер, послухайте:

Упав – і не плачу, бо **вдачу** козачу

Я маю від діда, від діда Свирида (Г.Черінь).

Весна гарна квітками, а людина характером (нар.творчість).

Давайте поміркуємо, чому так говорять у народі «весна гарна квітками, а людина **характером**»?

Іванко Л.: так говорять тому, що весною багато красивих квітів розквітає».

Жанна Ф.: весною гарно, дерева красиві, тюльпани, на вулиці тепленько.

Так, діти, але в приказці йдеться ще й про характер. Це означає, як весна багата на гарні квітки, так і не треба забувати про свій характер, якщо навіть вам захочеться побігати, покричати, з кимось посваритися, ви постійно повинні пам'ятати, що так робити не можна, стримувати себе в поганих

вчинках, а поводитись добрим, вихованим, то й будуть інші говорити: «в цієї людини характер гарний».

А наш друг Мрійник знає приказки, які розкривають зміст прочитаної казки: Літо - збериха, а зима - підбериха. Літо збирає, а зима підбирає. Що літом припасеш, те зимою проживеш. Не залишай друга в біді. Діти, подумайте, чому літо – збериха, а зима – підбериха? (відповіді дітей). Так, улітку люди, тварини запасують овочі, фрукти, готуються до зими, щоб було що їсти, а взимку, навпаки, земля відпочиває, набирається сил на наступний врожай, нічого на городі й в саду не росте, зате в коморах зберігаються продукти, які щодня зменшуються, бо їх підбирають для споживання. Ось тому й існує таке прислів'я (діти двічі повторюють приказки).

Наприкінці заняття Мрійник пропонує дітям пограти в **гру «Скажи навпаки»**.

Діти поділяються на дві групи, одна група – це роботяща вивірка, а інша – лінива. Дітям пропонується пригадати з тексту казки, як описано двох вивірок, їх дії; одна група називає, а інша говорить навпаки:

Одна вивірка працьовита – друга вивірка лінива.

Одна вивірка добра господиня – друга вивірка погана господиня.

Одна вивірка багата – друга вивірка бідна.

Одна вивірка радісна – друга вивірка сумна.

Одна вивірка щаслива – друга вивірка нещасна.

Заняття з художньої літератури. Фразеологізми.

Мета: вчити дітей усвідомлювати й розуміти фразеологізми; збагачувати словник дітей фразеологізмами.

Матеріал: оповідання Олександра Коваленка «Слоник на велосипеді», іграшкова лялька: хлопчик Красномовник.

Словник: фразеологізми «моя хата скраю», «моє гніздечко скраю, я нічого не знаю»; приказка «як за діло взявся, то й розуму набрався»; непосидючий, бешкетник; гасав, поки діла не мав.

Хід заняття.

До дітей завітав хлопчик Красномовник (вітається з дітьми). Діти, Красномовник сьогодні приніс нам цікаве оповідання. Давайте послухаємо. Це оповідання написав Олександр Коваленко, а називається воно «Слоник на велосипеді». Вихователь розповідає оповідання. Після розповіді запитання за змістом тексту (що слон-тато змайстрував для свого сина? Що наказував батько своєму синові? Чи послухав слоненятко свого татуса? Як він катався на велосипеді? Кого зустрів по дорозі? Як ти думаєш, чи образив він їх своїм таким катанням? Чому слоненятко вирішив оправдатися перед їжачком? А що весь час робила сойка? Як ти вважаєш, чому її не любили інші звірі?).

Діти, пригадайте, будь ласка, як відповідала сойка всім звірам? (діти: погано, зухвало, кричала, командувала). Так, а ще вона відказувала: «моє гніздечко скраю, я нічого не знаю». Як ви думаєте, що це означає? (діти: вона нічого не знає). Так говорять тоді, коли не хочуть допомогти іншим; про справу, яка когось не стосується. Такі люди завжди егоїстичні, тобто вони не думають про інших, а лише про себе, щоб їх ніхто не турбував, не просив допомоги. А ось Красномовник прошепотів мені на вушко, що він знає схожий фразеологізм: «моя хата скраю». Але краще так ніколи не говорити, бо як вийшло в оповіданні, сойка й полетіла, бо її ніхто не любив.

Діти, пригадайте, а як називали слоника, коли він так шумно й весело катався, скрізь гасав? (діти: бешкетник, непосидючий). А ще як можна сказати? Так, пустунець, слоник-пустун. А що його зупинило, що він перестав так поводитися? (діти: він образив їжачка; захотів виправитися; слоник зрозумів, що так не можна робити). Так, діти, а в оповіданні ще сказано «гасав, поки діла не мав», або «як за діло взявся, то й розуму набрався». Подумайте, чому так сказано? (діти: тому що він не знав, що йому робити; він був ледачим; він був бешкетник). Так народна мудрість говорить, бо коли ти зайнятий якоюсь важливою справою, то тоді тобі й не вистачає часу бешкетувати, гасати. А коли берешся за діло, той розуму набираєшся,

вчишся виконувати якусь справу. Давайте повторимо приказки (діти двічі повторюють).

Наприкінці заняття дітям пропонується **дидактична вправа «Чудове перетворення»**

Мета: вчити дітей правильно використовувати паралінгвістичні засоби виразності мовлення.

Матеріал: різні маски за змістом оповідання.

Хід гри: Красномовник пропонує дітям пограти в сценічного актора, відтворити дії слоника, мами-зайчихи, ведмедя, їжачка й сойки. Дитині пропонувалося вибрати маску й перетворитись на її героя. Нагадували, що за допомогою міміки, жестів, рухів можна передати різні емоційні стани героя та його образ. Кожна дитина обирає певну маску, «говорить» про себе немовними засобами мовлення, а інші діти повинні відгадати, хто перед ними. Пропонуються такі маски: слоника, мами-зайчихи, їжачка, сойки, ведмедя.

Фрагмент заняття з розвитку мовлення. Складання дітьми порівняльно-описових розповідей за малюнками до віршів про зиму.

Мета: вчити дітей самостійно складати порівняльні описи зимових явищ, використовуючи образні авторські звороти і з художніх текстів.

Матеріал: малюнки дітей до віршів В.Симоненка «Снігу, снігу сиплеться довкола», А.Качана «Забіліли сніги», Т.Коломієць «Зимова казка»

Хід заняття: Вихователь повідомляє дітей, що сьогодні на заняття знову прийшов дідусь Громовичок і хлопчик Мрійник. Їм дуже сподобались ваші малюнки. Вони хочуть послухати ваші розповіді за малюнками. А чії розповіді будуть найкращими та найцікавішими, тих дітей запросять на конкурс розповідей за малюнками. Вихователь звертає увагу дітей, щоб розповіді були цікавими, потрібно пригадати прислів'я, які ми вчили, образні

красиві слова, вирази. Вихователь пропонує розповісти за власним малюнком.

Спостереження за вираженням однієї думки у текстах різного типу

Мета. Формування у дітей розуміння, що у залежності від мети висловлювання говоримо по-різному. Послухайте, як розкаже про свій малюнок Мрійник. Він намалював новорічну ялинку.

Міркування

Я дуже люблю новорічну ялинку! Бо саме в цю ніч приходить дід-мороз – він не спить усю ніч. З подарунком в кожную хату він ступає на поріг. А ще я люблю ялинку, бо в неї такі пахощі, що начебто ти в лісі ходиш.

Опис

Новорічна ялинка дуже гарна, висока, струнка, одягнена в різнокольорові іграшки. І ростуть на ній не шишки, а цукерки і горішки!

Розповідь

Сьогодні важливий день у новорічної ялинки: їй треба одягнутися у свої казкові шати, зірку на голову почепити, щоб сяяла і друзів зустрічала – дітлахів-малюків. А ще треба попередити своїх лісових друзів, що вона їде в гості до дітей, повеселити їх. Але спочатку їй треба дочекатися своєї подруги – Снігуроньки.

За аналогією діти вчаться складати розповіді.

Фрагмент заняття з розвитку мовлення. Складання дітьми описових розповідей за планом.

Мета: вчити складати описову розповідь за планом вихователя; будувати розповідь зв'язко, логічно і послідовно.

Матеріал: загадки про лісових тварин, предметні картинки із зображенням тварин; кошик із іграшковими тваринами; дідусь Громовичок.

Хід заняття: До дітей на гостини приходить дідусь Громовичок: Діти, подивіться, який в мене кошик, великий, кольоровий. А ви знаєте, що цей кошик не простий, а чарівний. Якщо ви відгадаєте загадки, то звідси

з'явиться відгадка. Послухайте. (Розповідає загадки про лисицю, вовка, їжачка).

Діти, пригадайте, як називали в казках лисичку, їжачка, вовчика? (висловлювання дітей).

Дидактична вправа «Який я?» Діти добирають до іменників прикметники.

Діти, скажіть, будь ласка, а чому в народі кажуть: «Не такий страшний вовк, як його малюють»? (відповіді дітей). Правильно, не слід боятися вовка, бо він нікого не зачепить, якщо його не чіпати. А ще так можна говорити, коли ви йдете до лікаря, боїтеся, а приходите до нього, а він нічого болячого вам не робить. У цьому випадку теж можна сказати «не такий страшний вовк, як його малюють» (діти повторюють фразеологізм).

А ще в народі кажуть: «дивитися лисицею», це означає дивитися улесливо, хитро, домагатися свого. Коли мій друг Мрійник хотів прийти до вас на гостини минулого разу, а я був зайнятий, то він на мене як глянув лисицею, то я одразу погодився. Ось так він домігся свого!

Діти, Красномовник попросив мене, щоб я приніс йому складені вами розповіді про цих тварин, які з'явилися з кошика. Але розповідати ви будете за планом: 1. Яка тварина лисиця (свійська чи дика)? Де живе лисиця? Якого кольору в неї шерстка? Який у лисички хвіст? Що вона їсть?

2. Яка тварина вовк (свійська чи дика)? Де живе вовк? Якого кольору в нього шерстка? Який у вовка хвіст? Що він їсть? Шкоду чи користь приносить вовк?

3. Яка тварина їжачок (свійська чи дика)? Де живе їжак? Що в нього на спинці? Що він їсть? (За аналогією діти складають описові розповіді).

Розігрування вірша А.Костецького «Добрий сніговик»

Мета: закріплювати вміння розігрувати діалог за ролями, використовувати мовні й немовні засоби виразності мовлення з метою створення образу доброго сніговика.

Попередня робота: вірш вивчався дітьми на заняттях з художньої літератури на першому етапі; робота з пояснення образних висловів «нишком-тишком», «метіль кудлата», збагачення словника дитини «відрище-здоровище»; добір слів-родичів до слова «сніг».

Матеріал: вірш «Добрий сніговик», атрибути до вірша.

Процедура виконання:

Розігрується ситуація «театральна вистава». Хлопчик Мрійник обирає сніговичка й 4 дітей, які ставитимуть запитання Сніговичку:

1-ша дитина: Сніговику, сніговику! Скажи нам: а навіщо

Тобі дали таку мітлу, яка з тебе вигода?

Сніговичок: Я нишком-тишком уночі сніг підмету з дороги,

Щоб діти, з дому ідучи, не замочили ноги!

2-га дитина: Сніговику, сніговику! Скажи-но, а навіщо

На голові твоїй стирчить відрище-здоровище?

Сніговичок: А щоб тоді, як місто спить, малечі ковзанки залить

Чи у метіль кудлату синиць туди сховати:

Нехай собі сидять під ним, неначе це – пташиний дім.

3-тя дитина: Ну а твоя морквина – ніс навіщо – розкажи-но?

Сніговичок: Якби колись пішов я в ліс, то я б зайцям її одніс,

Бо це для них морквина.

4-та дитина: Сніговику, сніговику! Ще трохи нас послухай:

Навіщо в тебе рот такий – від вуха і до вуха?

Сніговичок: Ну це відомо кожному – без усмішки не можу я!

Інсценізація казки «Бігла білка»

Мета: закріплювати вміння розігрувати полілог за ролями, створюючи власні конструкції, використовувати мовні й немовні засоби виразності мовлення.

Попередня робота: казка вивчалася дітьми на заняттях з художньої літератури на першому етапі; збагачення словника дитини: добір прикметників, дієслів до головних героїв казки, відгадування загадок.

Матеріал: казка «Бігла білка», атрибути до казки.

Процедура виконання:

Діти обирають білочку, зайчика, пташку, мурашку, їжачка й ведмедика. Біжить білочка із козубочком, а назустріч їй виходить зайчик. Слова автора промовляє хлопчик Мрійник:

Мрійник: Бігла білка по стежині

В козубочку несла малину.

Зайчик: Вітаю тебе, білочка! Що ти несеш?

Білочка: Не хочу я тобі говорити. Я поспішаю!

Пташка: Білочка, зупинись! Ти ж навіть не привіталася з нами! Пригости нас, будь ласка!

Білочка: Нічого в мене нема! Назбирай собі сама!

Мурашка: Дай мені одну-одненьку малинку, будь ласка!

Білочка: Ні! Мало лишиться мені!

Їжачок: Бувай здоровенька, білочко! Куди прямуєш?

Білочка: Й тобі того ж! Але нічого тобі не скажу й нічим не пригощу!

Ведмідь: Що за шум, що за гвалт? Хто тут такий не чемний? Не вітається, не пригощає? Невже в лісі в нас такі живуть? Хто це? – відгукніться!

Білочка: Це я – білочка. Хвостик у мене пишненький, гарненький. До хатинки своєї я поспішаю!

Ведмідь: Дай-но, білко, ягідок!

Білочка: Дати? Чи не дати? Та велика, та мала... І шкода... Не дала!

Додаток Л

Дидактичні ігри, вправи, етюди, комунікативні ситуації

Дидактична гра «Скажи навпаки»

Мета: вчити дітей добирати слова, протилежні за значенням.

Хід гри: Хлопчик Красномовник пропонує дітям пограти у гру. Він буде називатиме початок речення, а ви будьте уважні, бо до нього слід дібрати слово, яке протилежне за значенням:

Сьогодні бабуся пригостила мене яблуками солодкими й ... (кислими).

У парку я побачив дерева тонкі й ... (товсті).

Взимку дні довгі, а влітку ... (короткі).

У мене братик великий, а у Сергійка ... (малий).

Я залишився у старому будиночку, а дідусь переїхав до ... (нового).

Я пройшов по широкому мостику, а Кирило по ... (вузькому).

Картину я малював кольорами світлими й ... (темними).

Дидактична гра «Змагання із лісовими героями»

Мета: вчити дітей утворювати відносні прикметники, ставити запитання до якісних прикметників (Який? Яка? Яке? Які?); узгоджувати іменники з прикметниками.

Матеріал: іграшкова білочка, предметні картинки

Хід гри: хлопчик Мрійник бере в руки білочку й звертається до неї:

- Де ти, білочко, живеш?

Що ти, білочко, гризеш?

- У зимовому ліску,

У дуплі, у сосняку

Я гризу горішки,

І гриби, і шишки.

Діти, у білочки дуже багато друзів, які живуть із нею в лісі, один із них їжачок-гострячок. Ось він приніс на своїх голках білочці різні картинки, а нічого про них не розповів. Білочка й сама багато про них знає, але раптом одна шишка вдарила її, і вона тепер усе забула. Давайте допоможемо нашій білочці. Хлопчик Мрійник буде вам показувати вам картинки по черзі, а ви будете називати, які вони бувають. Наприклад:

Пролісок (який?) (ніжний, тендітний, блакитний, синьоокий, білосніжний);

береза (яка?) (тоненька, кучерява, струнка, білокора, ніжна);

кульбаба (яка?) (жовта, блискуча, золотиста, мов сонечко);

дуб (який?) (старий, міцний, гіллястий);

ялинка (яка?) (вічнозелена, струнка, голчаста, гарна, сяюча, довгождана, новорічна, казкова);

груша (яка?) (довгаста, жовта, солодка, спіла, соковита);

кавун (який?) (великий, важкий, смугастий, смачний, солодкий, круглий, полосатий);

яблуко (яке?) (зелене, рожеве, пахуче, червонобоке, кисле, рум'яне, запашне, кисло-солодке);

огірок (який?) (довгий, зелений, пухирчастий);

дівчина (яка?) (гарна, хороша, чудова, чарівна, прекрасна, приваблива);

очі –(які?) (добрі, променисті, замріяні);

воїн (який?) (хоробрий, сміливий, відважний, мужній, рішучий);

листя (яке?) (різнокольорове, жовте, зеленувато-жовте, червонувате, багряне, осіннє);

зима (яка?) (білокрила, чарівна, морозиста);

осінь (яка?) (різнобарвна, золотокоса, казкова, тепла);

вітер (який?) (сильний, холодний, пронизливий);

промінчик (який?) (теплий, яскравий, золотий);

сонечко (яке?) (лагідне, ласкаве, яскраве, тепле, літнє);

білочка (яка?) (жвава, спритна, непосидюча, прутка, невтомна, рухлива, невпинна, юрка);

лебідь (який?) (білий, гарний, прекрасний, вродливий);

метелик (який?) (прозорий, легенький, райдужний, ніжний);

вовк (який?) (лютий, злий, грізний).

Дидактична вправа «Скажи по-іншому»

Мета: вчити дітей добирати до запропонованих слів синоніми, збагачувати словник.

Матеріал: іграшковий хлопчик Красномовчик.

Процедура виконання: До дітей приходять хлопчик Красномовник, який приніс із собою різні слова. Він називатиме одне слово, й буде добирати до нього схоже за змістом. А ви слухайте уважно й запам'ятовуйте.

Пропонуються такі слова:

Бадьорий, жвавий

Чи є в світі де такі молодці, В людей веселяють, яснішають лица,

Як ми, **жваві** та моторні горобці! Їм силу **бадьору** вернула криниця.

(нар.творчість)

(С.Жупанин).

Волохатий, кудлатий

Котику сіренький, котику біленький,
Котку **волохатий**, не ходи по хаті,
Не буди дятити.
(нар.творчість)

Гарний, красивий

Він біленький і чистенький, -
Гарний Мурчик мій маленький.
(М.Підгірянка)

Одежина, убрання

А вже зайчик білий
Сіру **одежинку**
Заховав гарненько
У різьблену скриньку.
(М.Павленко)

Крадькома, нишком

Сніжний віночок спітає зима,
Такий, що не можна й наміряти.
Йду я тихенько, немов **крадькома**, -
Жалко віночок розвіяти.
(П.Воронько).

Швидко, жваво, чимдуж

Жатка жваво жито жне
Жатку жнець не дожене.
(нар.творчість).

Дидактична гра «Зачарована вода»

На полонині, на верхівці
Кому доводилось бувати?
Пливуть хмарки внизу, як вівці,
Ще по-весняному **кудлаті**
(В.Ладижець).

А ось мені косичок
Не треба. Я – хлопчак.
А що я теж **красивий**,
То це помітно й так!
(А.Костецький).

Обтрусило ялиня
Снігову спідничку,
Бо зелене **убрання**
До лиця яличкам.
(П.Воронько).

Серед ночі тишком-**нишком**
Хтось шурхоче, наче мишка.
(В.Багірова).

Чом грачиха, чом грачата
Почали чимдуж кричати?
Чиєсь чудне чучело
Очам надокучило. (нар.тв.)

Мета: вчити дітей добирати ознаки до прикметника, відповідаючи на запитання який?, яке?, яка?.

Матеріал: різні предметні картинки

Хід гри: Діти, погляньте, що приніс нам дідусь Громовичок. Так, це картинки про воду, яка є в океані, морі, річці тощо. Ви вже знаєте, яку роль виконує вода в житті кожної людини, тому її треба берегти, цінувати й ставитися до неї з повагою. Громовичок пропонує вам пограти в таку гру: він показуватиме й називатиме вам картинку з певним зображенням, а ви будете добирати до цього слова ознаки, відповідаючи на запитання який?, яке?, яка? Добирайте якомога більше ознак.

Вода (яка?): холодна, необхідна, заморожена, тала, чиста, прозора, як небо, ясна.

Море (яке?): спокійне, бездонне, чорне, лагідне, бурхливе, солоне, синє, безкрає, глибоке, спінене, шумливе, хвилясте.

Річка (яка?): повноводна, довга, в'юнка, вузька, швидкоплинна, бурхлива, глибоководна.

Ставок (який?): холодний, глибокий, спокійний, джерельний, прозорий.

Океан (який?): тихий, грізний, могутий, величезний.

Озеро (яке?): мале, глибоке, чисте, замерзле, лісове, спокійне, прісне, прозоре.

Дидактична гра «Бук і дуб»

Мета: вправляти дітей у твердій вимові звука [ч], розвивати лінгвістичні (вміти промовити скоромовку з інтонацією гніву та відповідною силою голосу) й паралінгвістичні (рухи, міміка) засоби виразності.

Матеріал: атрибути до костюмів бука й дуба, скоромовка «Бук бундючивсь перед дубом».

Хід гри: Вихователь пропонує дітям обрати відповідні атрибути і промовити скоромовку, імітуючи відповідні дії:

Бук бундючивсь перед дубом,

Тряс над дубом бурим чубом.

Дуб пригнувся до чуба бука –

Буде букові наука.

Дидактична гра «Назви одним словом»

Мета: вчити дітей утворювати складні слова від різних частин мови.

Хід гри: Вихователь пояснює, що сьогодні діти утворюватимуть нові слова від уже знайомих двох слів. Дає зразок: називає два слова листя, падати і утворює одне – листопад. Пропонуються такі пари слів:

сніг – падати, (снігопад)

книги – любити, (книголюб)

земля – трусити, (землетрус)

пар – возити, (паровоз)

світлий – зелений, (світлозелений)

темний – червоний, (темночервоний)

блідий – рожевий, (блідорожевий)

тепло – ходити, (теплоход)

синій – око, (синьоокий)

карий – око, (кароокий).

Дидактична вправа «Яка я пора року?»

Мета: закріплювати назви пір року; продовжувати вчити формулювати запитання, зв'язко й логічно відповідати на них; стимулювати ініціативність у діалозі.

Матеріал: картки-символи «Пори року».

Хід гри: Вихователь починає діалог, звертаючись до дитини:

- Доброго дня! Ти на гостини до нас прийшла?
- Так!
- Ти хто? Розкажи про себе!
- Ні! Спробуйте відгадати. Ви запитуйте, а я буду відповідати!
- Коли ти приходиш до нас, ідуть дощі?

- Так, бувають сильні, а буває, що й маленький дощик покрапає.
- Коли ти починаєш володарювати на землі, то листя з дерев опадає?
- Так, дерева скидають свою одягу.
- Коли ти тільки приходиш, то в нас багато врожаю?
- Так, я дуже багата хазяйка.
- Ти наступаєш після літа?
- Так, молодці! То хто ж я тоді?
- Осінь!

Таким чином проводилися дидактичні вправи й з іншими порами року.

Дидактична гра «Відгадай, хто я?»

Мета: стимулювати ініціативність у діалозі-розпитуванні.

Матеріал: чарівний мішечок із різними предметами.

Хід гри: Вихователь показує дітям чарівний мішечок і повідомляє, що в ньому знаходяться різні предмети, які дуже хочуть потрапити до вас. Але дістануться вони з мішечку тільки в тому випадку, коли ви відгадаєте, хто вони. А щоб дізнатися, хто вони, давайте ми будемо їх розпитувати. Діти, не забувайте бути чемними й привітливими!

- Шановний, скажи, будь ласка, ти круглий?
- Так!
- Ти любиш пригати?
- Так! Мені це дуже подобається!
- Ти тікаєш від свого господаря?
- Так! Я хочу, щоб він мене впіймав!
- Ти гумовий?
- Так!
- Ти м'яч?
- Так! Молодець, ти вгадав мене!

(після відгадування дітям пропонують погратися з цими іграшками).

Дидактична вправа «Відгадай квітку»

Мета: вчити дітей описувати квітку, виділяючи зовнішні ознаки; розвивати уяву; виховувати бажання піклуватися про неї.

Матеріал: квіти (троянда, ромашка, волошка, тюльпан, мак, ландиш).

Хід гри: Чаклун Добрунчик приносить дітям квітки, про які він, на жаль, нічого не знає. А він хоче знати про них усе. Та ось його брат Злий чаклун не хоче, щоб ми просто розповіли Добрунчику про квітку, а хоче з нами погратись. Кожний з вас буде ставати за ширмочку, обирати свою улюблену квітку й розповідати усім, а діти відгадуватимуть, що це за квітка.

Проілюструємо прикладами відповідей дітей.

Ольга В.: ця квітка схожа на сонечко, бо вся жовта. Пелюстки в неї білі, а живе вона переважно в полі.

Дмитро К.: ця квітка уся червона, а в середині чорні вусики. Дуже гарна, кругленька. Її рідко побачиш.

Настуся Д.: моя квітка гарнесенька, вона, немов небо, блакитна й дуже ніжна.

Віра Ж.: мою квітку дуже люблять й часто її купляють на базарі. Вона буває червона, біла, жовта. В неї на ножці багато голок колючих.

Катруся Р.: Моя квітка дуже пахуча, схожа на маленькі колокольчики, але вони всі білі. Живе моя квітка в лісі.

Михайло Ц.: моя квітка дуже радує жінок весною, бо тоді її так багато з'являється. Вона буває жовтою, червоною, білою, а голова в неї, наче корона. Росте моя квітка в саду і парку.

Дидактична вправа «Подарунки для Івана»

Мета: вчити дітей складати чистомовки.

Матеріал: іграшкові ляльки, подарунки.

Хід гри: Вихователь повідомляє дітям, що в Івана день народження, тому його слід привітати. Іванко дуже любить складати чистомовки, давайте порадуємо його. Послухайте, яку чистомовку склала подруга Іванка Катруся зі своїми друзями:

Ана-ана-ана - іменини у Івана,

Ас-ас-ас - принесла Даша ананас,
 Ан-ан-ан, а Роман – барабан
 Ар-ар-ар і Оксана – ліхтар.
 Ан-ан-ан - посміхається Іван,
 Ад-ад-ад – подарункам дуже рад!

Дітям пропонується розглянути предмети, що лежать на столі. Вихователь розпочинає промовляти склади – діти продовжують речення.

Дидактична гра «Розмова по мобільному телефону»

Мета: активізувати словник дітей формулами мовленнєвого етикету; стимулювати ініціативність у діалозі.

Матеріал: іграшкові мобільні телефони.

Хід гри: Дітям пропонується подзвонити до друга й запросити на гостини. Дається зразок:

- Добридень! Це Тарасик. Можна Петрика покликати?
- Так, зачекай, будь ласка.
- Привіт, Петрику! Радий тебе чути!
- Взаємно. Дякую, що зателефонував.
- Так, я у справі. Запрошую тебе завтра на гостини до себе. Прийдеш?
- Так, дякую, із задоволенням! До зустрічі!
- Бувай, Петрику!

Дидактична гра «Порівняймо овочі»

Мета: збагачувати словник дітей антонімами.

Матеріал: ілюстрації із зображенням відповідних овочів та фруктів.

Хід гри. Мрійник називає речення, а діти його продовжують для порівняльної характеристики кавуна та гарбуза.

Гарбуз більший, а кавун менший.

Гарбуз жовтий, а кавун зелений, смугастий.

Гарбузове насіння біле, а кавунове чорне.

Гарбуз важкий, а кавун легкий.

Гарбуз усередині жовтий, а кавун червоний.

У гарбуза хвостик товстий, а у кавуна — тоненький.

Дидактична гра «Закінчи прислів'я!»

Мета: вправляти дітей у вмінні логічно завершувати думку; збагачувати словник дітей.

Матеріал: прислів'я, дідусь Громовичок.

Хід гри: Громовичок пропонує дітям пограти у таку гру: він називатиме першу частину прислів'я, а діти придумують його закінчення:

Грім гримить — хліб... добре родить.

Ласкаве слово – що... весняний день.

Удар забувається, а слово... пам'ятається.

Що літом припасеш, те... зимою проживеш.

Зимою деньок, як... комарів носок.

Весна красна квітками, а... осінь — плодами.

Кому влітку холод, тому... взимку голод.

Зимою бійся вовка, а... літом — мухи.

Дидактична вправа «Зачарована фея»

Мета: розвивати вміння дітей виражати свої почуття за допомогою слів, добирати адекватні ситуації слова, образні вирази.

Хід гри. Діти обирають фею, її зачарував злий чаклун і прокинетися вона лише тоді, коли почує від вас лагідні слова. Мрійник пояснює дітям, що комплімент — це хороші, добрі слова, і пропонує сказати одне одному «солодкі» або «квіткові» компліменти. Наприклад:

Ти така повітряна, як крем.

Твої щічки розрум'янилися, як троянди.

У тебе такі блакитні очі, як дзвіночки.

Ти така рум'яна, як яблучка

У тебе очі, як дві волошини

Твої руки ніжні, як ромашки

Твої губи червоні, як маківочки.

Етюд «Сердитий Громовик»

Мета: продовжувати розвивати здатність розуміти настрій іншої людини, вміння адекватно вживати немовні засоби виразності мовлення.

Матеріал: дідусь Громовичок.

Процедура виконання:

Дідусь Громовичок розповідає дітям, що він не завжди буває такий лагідний, як із дітьми. А коли восени буває гроза, він дуже сердиться і чимдуж гримить (показує дітям мімікою і рухами). Пропонує дітям побувати на його місці й відтворити, як він сердиться.

Етюд «Я – справжній захисник!»

Мета: вчити дітей правильно передавати створений образ, виражаючи різні емоції й характерну поведінку персонажу; розвивати техніку володіння голосом і адекватним тембром мовлення.

Матеріал: атрибути до костюма «захисник».

Процедура виконання: Добрунчик-чаклунчик приносить дітям новину: в їхньому царстві тепер будуть жити їхні захисники. Але з ними трапилася біда: коли вони до нас летіли, позабували, як треба поводитись, що слід говорити, як захищати своїх господарів. Пропонує дітям одягнути атрибути (за вибором) і уявити себе захисником Добрунчика-чаклунчика, щоб він запам'ятав ваші дії, і розповів потім його захисникам. Пропонується повторити фрази з різним тембром:

О, господарю, ви вже прилетіли? (злість, здивування, радість).

Будьте ласкаві, відійдіть від мого клієнта! (наказ).

Господарю, будьте обережні, лягайте! (острах).

Етюд «Який я гарний!»

Мета: вчити дітей адекватно ситуації використовувати міміку й інтонаційні засоби виразності мовлення; використовувати образні вирази з віршів, які вчили.

Матеріал: дзеркало; атрибути дощика, сонечка, хмаринки, громовика.

Процедура виконання: Красномовник пропонує дитині обрати атрибути до певного героя, уявити себе ним. Дають дзеркальце і пропонують розповісти про себе, похвалити. Нагадує, що слід використовувати образні вирази з тих віршів, які вивчали на заняттях з художньої літератури. Ось послухай (виконує роль Громовичка): «Я грім – хлопець-молодець, так і граю навпростець» (розмахує руками, використовує сердитий тембр мовлення, вигуки «ба-бах»). Використав рядок із вірша Дмитра Куровського «Грім».

Проілюструємо прикладом виконання дітьми цього завдання:

Ганнуся Н.: «Я хмаринка, гарна, пушиста, легенька. Пливу собі по небу гарненько. Моя хмаринка біла, як лебедині крила, вгорі гуляє, місяця сягає!» (плавно ходить по колу, говорить ніжним голосом, з радістю). Використала рядок із вірша Лесі Українки «Плине білий човник».

Марійка Ц.: «Я сонечко – лагідне, яскраве, тепле. Вдень я у небі гуляю, а ввечері на землю лягаю. А ще я золотаве, поблискую своїми промінчиками і торкаюся ними квітів, дерев, діточок. Я люблю зазирати у вікна, будити діточок, а ще я зігриваю землю. Взимку я низько ходило, вам не щедро світило! А тепер я піднялося й буду вас зігривати!» (розмахує повільно руками, наче всіх хоче зігріти своїми промінчиками; тембр лагідний, радісний, фразу «взимку низько ходило» - промовила із жалем, сумом). Використала слова із загадки.

Етюд «Зустріч ведмедів»

Мета: вчити дітей правильно передавати зовнішні ознаки ведмедя, застосовуючи рухи.

Процедура виконання: Діти, ви знаєте, що з настанням холодів, ведмеді засинають у своїй теплій барлозі. Вони сплять так міцно, що їм не страшні ні морози, ні заметіль. А коли приходить весна, теплі сонячні промені, що починають усміхатися нам з блакитного небосхилу, торкаються барлоги й прогрівають землю, тоді ведмеді прокидаються. Вони дуже чекають зустрічі із своїми друзями. Уявіть, що ви ведмеді, які прокинулися, покажіть, як ви будете вітати один одного, розповідати, що вам снилось

узимку. Та пам'ятайте, що ведмеді говорити не вміють, тому використовуйте лише міміку й жести.

Етюд «Зайчика злякались»

Мета: вчити дітей правильно передавати почуття остраху.

Матеріал: вірш «Зайчика злякались» (Платон Воронько)

Процедура виконання: Вихователь промовляє дітям вірш:

Ми ходили по гриби, *(діти ходять біля дерев)*

Зайчика злякались. *(діти присідають, обіймають себе руками і тремтять)*

Поховались за дуби, *(ховаються за уявні кущі й визирають обережно)*

Розгубили всі гриби, *(кидають свої кошики, руки тримають біля*

обличчя, хитають головами)

Потім засміялись – *(сміються)*

Зайчика злякались! *(показують, як злякались, але вже з усмішкою)*

Комунікативна гра «Заверши казку»

Мета: вчити дітей придумувати казку за поданим початком; розвивати уяву, креативне мислення.

Матеріал: казкові ситуації.

Процедура виконання: хлопчик Мрійник розповідає дітям, що він поспішав на гостини до дітей середньої групи, ніс їм казки, щоб позабавити їх, але хтось вирвав з його рук кошик, де зберігалися ці казки. Тепер у нього є початок, а кінець десь загубився. Мрійник пропонує дітям уважно послухати початок казкової історії, а кінець придумати самим. (Діти придумують).

1) За синіми горами, за широкими морями було собі царство телепузиків. Вони так любили дивитися телевізор, що сидячи постійно перед екраном, у них повідростали великі животи. Ось їх і назвали телепузиками. Та ось одного разу злий дракон зірвав усі антени, і тепер жодної програми не транслює телевізор. Телепузики від цього засумували й захворіли. Їм

викликали лікарів, але вони дуже бояться їх і тепер тремтять від страху і ніяк не можуть заспокоїтися...

2) Було це за царя Опенька, як була земля тоненька! Спіймав якимось ведмідь мишку, а вона до нього проситься: «Відпусти мене, ведмедю-набрідю, стану я тобі в пригоді». Відпустив її ведмідь і думає...

3) Колись давно, за царя Гороха, були такі правила: вдень спати, а вночі працювати. Так усі й робили. І веселий Бульбашник теж так робив: виспитися вдень, а вночі йде працювати виготовляти свої мильні бульбашки. Та ось одного разу...

Комунікативна ігрова ситуація «Слово як квітка»

Мета: стимулювати дітей до використання образно-виразних засобів у процесі продукування різних типів монологічного дискурсу; розвивати уяву, креативне мислення.

Матеріал: квіти.

Процедура виконання: Красномовник звертається до дітей: уявіть, що ми з вами на чудовому полі. Погляньте, скільки тут гарних квітів, рослин, які вони пахучі. Уявіть, що ці квіти – це слова нашої рідної мови, відчуйте, які вони пахучі, милозвучні, кожне слово, як і кожна квітка, по-своєму прекрасне. А тепер виберіть собі улюблену квітку і спробуйте придумати про неї 1) фантастичну розповідь; 2) описати її; 3) пояснити, чому вона у вас найкраща.

Дає зразок:

Розповідь-опис:

Моя найулюбленіша квітка – це крокус з жовтими квіточками. Усипаюся я ними весною і стою, наче золотом горю. Листочки у крокуса ніжні, зелененькі, мерехтять як ліхтарики.

Розповідь-міркування:

Квітка крокус – моя найулюбленіша! Бо вона одна з перших з’являється у садку після замерзлої і холодної зими. А ще я її люблю тому, що в неї гарненькі жовті квіточки, наче сонечко. Дивишся і душа радіє.

Розповідь-фантазія:

Колись давно, за царя Гороха жила-була Квіткамовка Крокус. Вона так любила своїх друзів: це друг-нарцис і дві подруги – троянда і волошка. Вони постійно десь мандрували, бо вміли летати: заглянуть до когось у віконечко, порадіють їх своїм красивим виглядом і полетять до іншої хатинки. І так весь день. Та ось одного разу сорока на хвості принесла новину: що дракон наближається до їхнього царства і схопить їх усіх у полон. Нарцис із трояндою і волошкою злякались та полетіли до іншого царства. А Квіткамовка Крокус залишилась одна. Але тепер вона не квіткамовка, бо коли її покинули друзі, вона перестала говорити. Стоїть вона тепер у жовтому сонячному каптані і немає їй з ким поговорити і кого порадувати. Ось така сумна історія».

Комунікативна ігрова ситуація «Поясни мене»

Мета: вчити дітей придумувати казку за фразеологізмом; розвивати уяву, креативне мислення.

Матеріал: фразеологізми «як дві краплі води», «душа співає», «як вітром здуло».

Хід гри:

Хлопчик Красномовник пропонує дітям скласти казки про фразеологізми, він їх запише, а потім вони зроблять книжечку і подарують її дітям сусідньої групи. Пропонує послухати казочку, яку він придумав про фразеологізм «душа співає»:

«Жила-була пташка-чарушка. Вона весь день співала й ніколи нікого не помічала. А від того співу їй чомусь завжди було сумно, бо вона вважала, що

це її робота розважати інших. І ось одного разу біля неї зупинився красень – лев.

- Коли ти співаєш, й моя душа співає!

- Як це «душа співає?»

- А так: коли чуєш твій солодко-чарівний голос, піднімається настрій, і моя душа теж починає співати всьому, що навколо мене: травичці, павучку, квіткам, сонечку! Всередині так гарно, що хочеться співати разом із тобою!

- Дякую тобі, Лево, за такі слова! Я вважала, що нікому не приношу радості. Тепер я ніколи не буду сумувати і завжди співатиму, щоб і в інших душа хотіла співати!».

Дітям пропонується скласти казку за аналогією за такими фразеологізмами «як дві краплі води», «як вітром здуло».

Дидактична вправа «Придумай і закінчи прислів'я»

Мета: вправляти дітей у влучному висловлюванні .

Хід гри: хлопчик Красномовчик промовляє початок прислів'я, а діти закінчують його:

Ввічливе слово ... (- цілюще повітря; завжди готове; душі приємне; серце гріє).

Поводься з людьми так, ... (як би ти хотів, щоб поводитися з тобою; як ти з усіма; щоб усім було приємно; щоб усім було добре).

Зимою деньок, як... (комарів носок; як мізинчик; як маленький млинчик).

Не такий страшний вовк, як... (його малюють; як він усім видається; як ним лякають).

Добра звістка швидко... (по світу лине; розходить з-поміж людей).

Не той друг, хто медом маже, а той,... (хто правду каже; хто ніколи не підведе; кому можна довіряти; хто ніколи не підведе).

Образотворчі етюди «Пригоди Ромашки»

Мета: вчити дітей виражати словесні образи через малюнок, розвивати творчість, фантазію, нестандартність мислення.

Хід гри. Красномовник пропонує дітям послухати початок казки: «Жила на світі Ромашка. Вона товаришувала із Сонечком. Сонечко світило і гріло, а Ромашка росла. У гості до неї прилітав легкий Вітерець, а іноді маленьку Хмарку затуляло Сонечко, і на квітку падав теплий тихий Дощик. Ромашка раділа Дощику й росла ще швидше».

Потім пропонує дітям придумати свою казку в малюнках, урахувавши емоційний стан Ромашки.

Ситуація - обґрунтування «Так – ні? Обґрунтуй!»

Мета: формувати в дітей вміння стверджувати або заперечувати твердження, обґрунтовуючи його.

Матеріал:

Хід гри: сестри Томучка і Чомучка посварилися. Томучка вважає, що її сестричка Чомучка усе говорить неправильно і не хоче слухати правду. Діти, допоможіть, можливо, вона вас послухає? Будьте уважними, вона буде промовляти фразу, а ви будете говорити так це чи не так і не забувайте, пояснити, чому ви так вважаєте!

Томучка: Взимку мороз гріє!

Діти: Ні! Взимку мороз гріти не може, бо в цю пору дуже холодно.

Чомучка: Діти, поясніть моїй сестричці, а що взимку робить мороз?

Діти: Мороз (що робить?) тріщить, холодить, сковує, дужчає, морозить, щипає, пробирає, пронизує, кусає, розмальовує.

Томучка: Вода з крану плигає.

Діти: Ні! Вода не може пливати, це ж не м'яч! Вода (що робить?) тече, біжить, дзюркотить, ллється.

Томучка: Листя на деревах і взимку висить.

Діти: Ні! Бо восени все листя опадає!

Чомучка: Діти, розкажіть Томучці, а ще що робить листя?

Діти: Листя (що робить?) падає, летить, встеляє, шарудить, лежить.

Томучка: Сонце всіх узимку прикипіло!

Діти: Ні! Взимку воно не може прикіпити, бо холодно.

Чомучка: А що воно зробити взимку, коли з'являється на небі?

Діти: Сонечко (що може зробити?) засвітити, зійти, зігріти, пригріти, привітати.

Ситуація-контролю «Чи правильно сказала Томучка?»

Мета: вчити дітей контролювати мовлення інших, давати обґрунтоване пояснення.

Процедура виконання: Діти, Томучці сподобалися прислів'я і приказки, які вона чула на наших заняттях. Але коли я їх послухала, то щось мені здалося дивним. Послухайте, будь ласка, і ви і скажіть, чи все правильно сказала Томучка:

Ввічливе слово – багате водою. Літо – підбириха, а зима – збериха. Грім гримить, а весело жить. Не такий страшний вовк, як весна ледачого не любить. Дружба – то комарів носок.

Проілюструємо відповідями дітей.

Тарас Р.: Ні, Томучка усе переплутала! Це ж зовсім різні прислів'я і приказки, а вона їх не вивчила і тепер вийшов такий каламбур! (на додаткове запитання, а ти пам'ятаєш, як правильно звучать прислів'я і приказки, то нагадай їх Томучці, отримали такі відповіді дитини: Ввічливе слово – як цілюще повітря, як радість на серце, душу гріє. Літо – збериха, а зима – підбириха, бо влітку ми готуємо на зиму продукти, моя мама крутить банки з огірками, черешнями і персиками, які сильно я люблю. Грім гримить, то всім страшно стає, значить дощ піде. Не такий страшний вовк, як він нам видається. Дружба – то найбільший скарб, як смарагд цінний; її не можна втратити.

Ситуація-змагання «Назви більше?»

Мета: стимулювати дітей до використання різних формул мовленнєвого етикету у ситуаціях привітання і прохання.

Процедура виконання: До дітей на гостини приходять Чомучка і Томучка. Чомучка повідомляє дітей, що їх запросили на презентацію нової книжки відомого хлопчика Мрійника, який збирав дитячі розповіді і тепер опублікував їх. Але Томучка ніяк не слухає свою сестричку і не вірить їй. - Діти, допоможіть, пригадати якомога більше формул мовленнєвого етикету у ситуації привітання і прохання, щоб моя сестричка не осоромила мене на презентації. Дітям пропонується поділитися на дві групи і назвати якомога більше формул привітання і прохання. Проілюструємо витягом із протоколу.

Ситуація вітання:

Сергійко С.: Доброго здоров'я, ласкаво просимо.

Валя М.: Вітаю, заходьте, будь ласка.

Євгенко С.: мої вітання, доброго дня.

Галинка Л.: здрастуй, раді вас бачити, нам приємно, що ви прийшли.

Ситуація прохання:

Дмитрик Щ.: будьте люб'язні, сердечно прошу, якщо ваша ласка.

Єва Л.: любий друже, уклінно прошу тебе; зроби мені таку ласку.

Діана В.: якщо вам не обтяжливо; будь ласка, подаруйте мені.

Додаток М

Українські народні ігри

Гра у ворона (за С.Ф.Русовою)

Мета: вправляти старших дошкільників в умінні вести діалог.

Словник: копати, голка, ворон.

Хід гри:

- Ворон, ворон, що ти робиш?
- Ямку копаю.
- На що?

- Гроші шукаю.
- Нащо тобі гроші?
- Голку купити.
- Нащо тобі голка?
- Торбу пошити.
- Нащо тобі торба?
- Твоїх дітей половити.
- Шуги-шуги, не зловиш.

(Ворон сидить у куточку, ніби ямку копає. Курка водить діток, які держаться курки. При останніх словах ворон кидається на курчат; курка їх обороняє. Кого ворон першого спіймає, той стає вороном).

Народна гра «Петре, Петре...»

Мета: вправляти старших дошкільників в умінні вести діалог.

Хід гри:

Діти в колі, в центрі – ведучий, Петро. Діти промовляють такі слова:

- Петре, Петре, де стоїш?
- На кілочку.
- Що тримаєш?
- Меду бочку.
- Як зовешся?
- Катанас.
- Кидай бочку, лови нас.

Діти розбігаються в усі боки, а Петро намагається їх спіймати. Кого зловив, той стає ведучим.

Народна гра «Бабуся»

Мета: вправляти старших дошкільників в умінні вести діалог.

Хід гри: Бабуся йде по стежинці, за нею йдуть діти і запитують:

- Бабусю, бабусю, куди Ви йдете?
- У сад іду, дітки.
- А нас із собою візьмете?

- А ви курей погодували?
- Ні.
- Тоді йдіть, нагодуйте.

Діти імітують, наче вони годують курей. Потім підбігають до бабусі, яка намагається доторкнутися до них палицею (діти тікають).

Народна гра «Ластівка»

Мета: вправляти старших дошкільників в умінні вести діалог, у вживанні кличної форми, у правильній й твердій вимові звука [ч] та правильному вживанні дієслів.

Словник: ластівко, поїси, напечеш, утечеш.

Хід гри: Гравці сідають у два ряди лицем один до одного. Хтось один лишається між рядами, підходить до когось із рядку, кладе руку на плече ззаду і промовляє:

- Ластівко, ластівко, утечеш? (- Утечу).
- Хліба напечеш? (- Напечу).
- Сама поїси? (- Поїм).
- Мені не даси? (- Не дам).

Ластівка тікає, бігає навколо тих, хто в рядах. Той, хто стоїть між рядами її ловить.

Гра «Зайчику, зайчику» (за С.Ф.Русовою)

Мета: розвивати образне й виразне мовлення старших дошкільників, вправляти у правильній й твердій вимові звука [ч].

Словник: зайчику-братчику, сінця-колінця, підбочки, гребінчик, обійнятись, вискочити.

Хід гри: Діти ходять колом, а в середині стоять двоє і пританцювують та рухами виробляють усе, що співає коло:

Зайчику, зайчику, ти мій братчику, не ходи, не топчи по городчику.

А нікуди зайчику ані вискочити, а нікуди зайчику перескочити.

Скочком, бочком, повернуся, гребінчиком розчешуся.

Зайчику! Ручки, плечки (*кладуть руки на груди*).

Ані тобі, зайчику, ані вискочити, ані тобі, зайчику, ані виглянути!

Зайчику! Сінця – колінця (*беруться за коліна*)

Ані тобі, зайчику, ані вискочити, ані тобі, зайчику, ані виглянути!

Зайчику! За п'яточку (*беруться за п'яти*).

Ані тобі, зайчику, ані вискочити, ані тобі, зайчику, ані виглянути!

Зайчику! За підбочки.

Ані тобі, зайчику, ані вискочити, ані тобі, зайчику, ані виглянути!

Зайчику! Обернися, кого любиш, обіймися! (*пара обіймається і виривається з кола. На її місце стає друга і так по черзі*)

Народна гра «Дід»

Мета: вправляти старших дошкільників у дзвінкій вимові приголосних звуків у кінці слів, розвивати образне мовлення, немовні засоби виразності українського мовлення.

Словник: міх, дідище-старище, вусатий.

Хід гри: Запрошується хлопець на роль діда. На відстані 10м. від діда стоять гравці, які починають його дразнити:

Їде, їде, дід, дід, несе, несе, міх, міх.

Ось такий дідище, ось такий старище, (*діти ходять, начебто дід*)

Ось такий окатий, ось такий вусатий, (*діти показують вуса й бороду*)

Такий бородатий!

Ось такий плечистий, тьху його нечистий!

Після цих слів діти розбігаються, а дід повинен догнати кого-небудь. Коли наздожене, той і стає дідом.

Народна гра «Грушка»

Мета: вправляти старших дошкільників у вимові африкатів [дж], розвивати немовні засоби виразності українського мовлення.

Словник: воріточка, посаджу, піділлю.

Хід гри: Співаючи пісню, дівчатка та хлопчики беруться за руки і йдуть по колу помірним кроком, а посередині кола одна дівчина відтворює все те, про що співають:

Ой вийду я за воріточка -
 Свою грушку посаджу, посаджу.
 Ой вийду я за воріточка -
 Свою грушку піділлю, піділлю.
 Ой вийду я за воріточка -
 Моя грушка вже росте, вже росте.
 Ой вийду я за воріточка -
 Моя грушка вже цвіте, вже цвіте.
 Ой вийду я за воріточка -
 Моя грушка вже відцвіла, відцвіла.
 Ой вийду я за воріточка -
 Моя грушка вже паліє, паліє.
 Ой вийду я за воріточка -
 Свою грушку потрясу, потрясу.

Після закінчення пісні всі підбігають до неї і смикають з усіх боків – «трясуть грушку». Дівчина лякається і тікає. Далі на її місце стає інша дівчина чи хлопчик, і гра продовжується.

Народна гра «Зайчик»

Мета: розвивати образне й виразне мовлення старших дошкільників, вправляти у правильному вживанні кличної форми.

Словник: заяньку, сінця-колінця, п'ятки – м'ятки.

Хід гри: Діти, взявшись за руки, ходять навкруги хлопчика – «зайчика», який виконує відповідні рухи, намагаючись розняти руки інших і вискочити.

Заяньку, та за головоньку!

А нікуди, заяньку, та ні вискочити,
 А нікуди сірому та ні вистрибнути!
 Заяньку, сінця-колінця!
 А нікуди, заяньку, та ні вискочити,
 А нікуди сірому та ні вистрибнути!
 Заяньку, п'ятки-м'ятки!
 А нікуди, заяньку, та ні вискочити,
 А нікуди сірому та ні вистрибнути!
 Заяньку, обернися,
 Яка тобі люба-мила, обіймися.

Народна гра «Шевчик»

Мета: вправляти старших дошкільників у правильному вживанні дієслів, у твердій вимові звука [ч].

Словник: шевчик, мочить, натягає, миє, забиває, розчищає, чистить.

Хід гри: Діти (шевчики) стоять у розірваному колі, посеред кола - стільчик, на якому миска з водою; біля стільчика майстер - швець, навколо стільчика – три помічники. Діти гуртом співають:

А чи бачив ти, як шевчик
 Шкіру в воді мочить?

Усі шевчики нахиляються і ритмічно піднімають й опускають праву руку, затиснуту в кулачок, ніби вмочують у воду шкіру, перевертаючи її на обидва боки. Майстер так само мочить шкіру в мисочці.

А чи бачив ти, як шевчик
 Шкіру натягає?

Шевчики прикладають ліву руку до правого коліна, наче тримають шкіру, а правою затиснуту в кулак, ритмічно рухають від коліна до землі. Майстер, натягуючи шкіру, ставить ліву ногу на стілець.

А чи бачив ти, як шевчик
 Черевички миє?

Стуливши пальці обох рук, ніби між великим та вказівним пальцями знаходяться дратва, шевчики в ритмі пісні то з'єднують руки перед собою, то розводять їх у сторони.

А чи бачив ти, як шевчик

Гвіздки забиває?

Шевчики припадають на праве коліно і ритмічно стукають по лівому коліну правим кулачком, ніби молоточком. Майстер може поставити лівий кулачок на спинку стільчика й стукотіти правим кулачком по лівому.

А чи бачив ти, як шевчик

Гвіздки розчищає?

Шевчики прикладають ліву долоню до грудей і в ритмі пісні рухають по ній правою, розчищаючи «гвіздки».

А чи бачив ти, як шевчик

Черевички чистить?

Шевчики піднімають ліву ногу, зігнуту в коліні, прикладають до коліна долоню лівої руки і ритмічно потирають по ній правою рукою, наче щіткою. Майстер ставить ліву ногу на стільчик і чистить черевички.

А чи бачив ти, як шевчик

У свято танцює?

Шевчики танцюють.

Народна гра «Соловейку, сватку, сватку»

Мета: вправляти старших дошкільників у дзвінкій вимові приголосних у слові «садку», розвивати немовні засоби виразності мовлення.

Словник: соловеєчку, сватку.

Хід гри: За допомогою лічилки обирається «соловейко». Діти взявшись за руки, стають у коло, а Соловейко - посеред кола. Співаючи, йдуть то вправо, то вліво, імітуючи відповідні рухи:

Соловеєчку, сватку, сватку,

Чи бував ти в нашій садку?

Чи бачив же ти, як мак сіють?
 Ой так, ой так, ой так сіють мак.
 Соловеечку, сватку, сватку,
 Чи бував ти в нашім садку?
 Чи бачив же ти, як рвуть мак?
 Ой так, ой так, ой так рвуть мак.
 Соловеечку, сватку, сватку,
 Чи бачив же ти, як їдять мак?

На останні слова «Соловейко» намагається когось схопити, начебто забирає в нього мак. Той, кого схопили, стає Соловейком.

Народна гра «Огірочки»

Мета: вправляти старших дошкільників у твердій вимові звука [ч].

Словник: огірочки, зелені пуп'яночки.

Хід гри: Діти беруться за руки й витягуються довгою лінією, що в'ється «попід руки» чи «над головою», як огіркове вудіння. Передні діти повертаються до задніх, ніби в'ються. Двоє останніх піднімають угору руки, а всі проходять попід руками, співаючи:

Ой вийтєсь огірочки,
 Та в зелені пуп'яночки -
 Тож ся в'ють.
 А другі ся приглядають,
 Чи хороше розвивають —
 Тож цвітуть.

Коли вже «завилися» всі пари й утворилося щось подібне до ланцюга, тоді починають «розвиватися» в протилежний бік.

Народна гра «Щітка»

Мета: вправляти старших дошкільників у твердій вимові звука [ч], правильній вимові африкатів [дз], у вживанні кличної форми; розвивати немовні засоби виразності українського мовлення.

Словник: дзюб, дзюбанець; по три копи гребінець.

Хід гри: Діти стають один за одним і кладуть руки на плечі попереднього. Першою стає найменша дитина. Обирається дитина – ведучий, який ходить навколо цього ряду і співає:

Ой, щітко маленька,
Скажи, скажи, де твоя ненька?
На морквинці сиділа, сиділа,
Дрібний мачок дзьобала, дзьобала.
Ой дзюб, дзюб, дзюбанець,
По три копи гребінець,
По чотири – щітки, кошикові дітки.

На останні слова ведучий бере останню дитину за руку і вже вдвох обходять ряд. Гра повторюється, аж поки не залишиться найменший.

Рухлива народна гра «Кінь».

Мета: вчити дітей швидко реагувати на запитання співрозмовника.

Хід гри: Грають 5-6 дітей. Сідають колом, у кожного в руках палка з якоюсь позначкою. Гравці піднімають палки і разом опускають на одне місце. Чия палка зверху, той забирає усі. Тоді до нього звертаються:

- Віддай коня.
- - А де твій кінь?
- У тебе в займі.
- Твій кінь побіг попід небеса, з'їв у мене дві копи вівса.
- Який твій кінь?
- Вербовий.
- Покажи пташку – віддам коня.

Роздивляється навколо, а пташок не видно.

- Он горобчик сидить.
- Де? Не бачу!
- Он де сидить. Я бачу.
- Нема там його.

- Ото ще! (Бере грудку і шпурляє)
- От бачиш, що горобчик.
- Тепер бачу. На коня.
- Тоді другий: Віддай мені коня.
- Де твій кінь?
- А ти ж зайняв.
- Твій кінь побіг попід небеса, з'їв у мене дві копи вівса.
- Який твій кінь?
- Вишневий.
- Покажи пташку – віддам коня.
- Он сорока летить!
- Де сорока?
- Ще й курчатко понесла.
- Ну на коня! (Як роздадуть усіх коней, гра починається спочатку).